

2º CICLO DE ESTUDOS
ENSINO DO INGLÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DO ENSINO
SECUNDÁRIO, NAS ÁREAS DE ESPECIALIZAÇÃO DE ESPANHOL OU FRANCÊS OU ALEMÃO

A promoção de diferentes níveis de
pensamento e da oralidade dos alunos de
línguas estrangeiras, utilizando a
Taxonomia de Bloom, aplicada a recursos
(audio)visuais.

Patrícia Alexandra Reis Faria

M

2017



Patrícia Alexandra Reis Faria

**A promoção de diferentes níveis de pensamento e da oralidade dos
alunos de línguas estrangeiras, utilizando a Taxonomia de Bloom,
aplicada a recursos (audio)visuais.**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, nas áreas de especialização de Espanhol ou Francês ou Alemão, orientado pela Professora Doutora Maria Elizabeth Ellison de Matos e coorientado pela Professora Doutora María del Pilar Nicolás Martínez.

Orientadoras de Estágio, Dr.^a Maria Isabel de Jesus Gonçalves Matias e Dr.^a Ana Rute Alves Ferreira da Silva.

Supervisoras de Estágio, Professoras Doutoradas Maria Elizabeth Ellison de Matos e María del Pilar Nicolás Martínez.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2017

A promoção de diferentes níveis de pensamento e da oralidade dos alunos de línguas estrangeiras, utilizando a Taxonomia de Bloom, aplicada a recursos (audio)visuais.

Patrícia Alexandra Reis Faria

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, nas áreas de especialização de Espanhol ou Francês ou Alemão, orientado pelo(a) Professor(a) Doutor(a) Maria Elizabeth Ellison de Matos e coorientado pelo(a) Professor(a) Doutor(a) María del Pilar Nicolás Martínez. Orientador de Estágio, Dr(a) Maria Isabel de Jesus Gonçalves Matias e , Dr(a) Ana Rute Alves Ferreira da Silva.

Supervisor de Estágio, Dr(a) Maria Elizabeth Ellison de Matos e Dr(a) María del Pilar Nicolás Martínez.

Membros do Júri

Professor Doutor Rogélio José Ponce de León Romeo
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Simone Madeleine Auf Der Maur Arantes Tomé
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Maria Elizabeth Ellison de Matos
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 20 valores

“It is not so very important for a person to learn facts. For that he does not really need a college. He can learn them from books. The value of an education (...) is not the learning of many facts but the training of the mind to think.”

(Albert Einstein)

Sumário

Agradecimentos	9
Resumo	10
Abstract.....	11
Índice de figuras e tabelas	12
Lista de abreviaturas e siglas	13
Introdução	14
Capítulo I – Justificação da ação	19
1.1. Contexto Escolar.....	19
1.1.1. Caraterização do meio envolvente	19
1.1.2. Caraterização do grupo de ensino de línguas e das turmas	19
1.2. Processo de observação.....	20
Capítulo II – A competência oral: interação oral na sala de aula.....	28
2.1. As questões do/a professor/a e o modelo IRF.....	30
2.2. A linguagem enquanto veículo do pensamento.....	33
Capítulo III – Desenvolvimento cognitivo: o pensamento crítico	39
3.1. O que se entende por pensamento crítico?	39
3.2. Quais as caraterísticas do pensador crítico ideal?	41
3.3. Em que consiste a Taxonomia dos Objetivos Educacionais: Domínio Cognitivo (Taxonomia de Bloom)?.....	42
3.3.1. Propostas derivadas da TOE	46
3.4. De que forma a Taxonomia pode ser útil na sala de aula?.....	49
Capítulo IV – Desenho do estudo	50
4.1. Plano de ação	50
4.2. Metodologia.....	53
Capítulo V – Ciclo 1 de intervenção do projeto de investigação-ação.....	58
5.1. Ciclo Um da disciplina de Espanhol	59
5.1.1. Contextualização da atividade implementada	59
5.1.2. Descrição da atividade implementada	59
5.1.3. Apresentação dos resultados	61
5.1.4. Discussão dos resultados	65

5.2. Ciclo Um da disciplina de Inglês.....	67
5.2.1. Contextualização da atividade implementada	67
5.2.2. Descrição da atividade implementada	69
5.2.3. Apresentação dos resultados	69
5.2.4. Discussão dos resultados	71
Capítulo VI – Ciclo 2 de intervenção do projeto de investigação-ação	73
6.1. Ciclo Dois da disciplina de Espanhol.....	74
6.1.1. Contextualização da atividade implementada	74
6.1.2. Descrição da atividade implementada	76
6.1.3. Apresentação dos resultados	77
6.1.4. Discussão dos resultados	81
6.2. Ciclo Dois da disciplina de Inglês.....	85
6.2.1. Contextualização da atividade implementada	85
6.2.2. Descrição da atividade implementada	88
6.2.3. Apresentação dos resultados	88
6.2.4. Discussão dos resultados	91
Conclusões.....	96
Limitações.....	99
Investigações futuras	100
Referências bibliográficas	102
Anexos.....	107

Agradecimentos

Num caminho de pedras soltas, contamos sempre com palavras e gestos que nos incitam a nunca desistir, mesmo quando sentimos que as forças se esgotam e que as dúvidas nos tiram a lucidez. Por isso, seria impensável não manifestar aqui a minha profunda gratidão a todos aqueles que me ajudaram a afastar essas “pedras”.

Agradeço a Deus por orientar toda a minha vida, por me ajudar a enfrentar as adversidades e a dar o meu melhor em todas as circunstâncias.

Agradeço às Professoras Doutoras Maria Ellison e Pilar Martínez que são uma referência no ensino das línguas e me inculcaram, através das suas aulas, dos seus métodos, da sua orientação e dos seus conselhos, o gosto pelo ensino das línguas e o amor à profissão.

Agradeço às minhas orientadoras de estágio, Dr.^a Ana Rute Silva e Dr.^a Isabel Matias, por toda a paciência e dedicação e cuja excelência profissional me permitiu aprender imenso.

Agradeço a todos os professores que fizeram parte do meu percurso escolar e me proporcionaram oportunidades para aprender, em particular, à professora Ana Paula Passos, pela sua sabedoria e por me provar que um professor nunca deixa de o ser, mesmo quando acaba o ano letivo.

Agradeço aos alunos das turmas da Escola Artística de Soares dos Reis que lecionei, pela disponibilidade em escutar, pelo interesse nas aulas e boa disposição, sem os quais este projeto não teria sido possível.

Agradeço aos meus amigos e colegas de estágio, em particular, à Jaquelina Vinagre e à Sara Pinto que partilharam comigo experiências positivas e menos positivas resultantes deste mestrado, e ao Cláudio Balbino, com quem pude partilhar o núcleo de estágio, pelo apoio e motivação constantes ao longo do ano letivo.

Por último, mas não menos importante, agradeço à minha família e pessoas mais queridas, em particular, à minha avó Ludovina que, desde cedo, procurou estimular o meu pensamento, fomentando a visão crítica que tenho do mundo, e ao meu pai, a quem admiro, pela troca de experiências no que concerne ao ensino e pela forma como me encoraja nos estudos e na vida.

Resumo

A principal missão da Escola é preparar os alunos, dotando-os de ferramentas que lhes permitam alcançar metas e superar desafios numa sociedade globalizada. Tornou-se possível comunicar com um maior grupo de pessoas e aceder facilmente a uma grande quantidade de informação, à distância de um clique. Este acesso parece, por si só, não constituir um entrave. Por outro lado, compreender, aplicar, analisar, sintetizar e avaliar essa informação parece representar um maior desafio. Consequentemente, além do desenvolvimento linguístico que lhes permite comunicar, urge fomentar nos alunos o seu desenvolvimento cognitivo em que se insere o pensamento crítico que implica “reflexionar sobre la validez de lo que se ha leído a la luz del conocimiento y la comprensión del mundo que se tiene” (Fernández Jarquín et al., 2006, p. 8). Por conseguinte, o principal objetivo deste projeto de investigação-ação é promover a participação oral e o desenvolvimento de diferentes níveis de pensamento nos alunos da turma de Inglês e de Espanhol de uma escola do Ensino Secundário, recorrendo à formulação de diferentes tipos de questões, após conferir aos discentes *input* linguístico e estímulo de um recurso (audio)visual. Visando atingi-lo, planearam-se dois ciclos de intervenção para cada disciplina (Espanhol e Inglês), apoiados numa fundamentação teórica atual relativa ao papel da oralidade na sala de aula e das questões do/a docente, à importância da linguagem como mediadora do pensamento (sobretudo considerando que se tratam de aulas de língua estrangeira) e ao desenvolvimento de diferentes níveis cognitivos, sustentados pela Taxonomia de Bloom, instrumento fulcral desta investigação. Os dados foram recolhidos através de notas da autora deste estudo, das orientadoras da escola e colegas observadores e de gravações de áudio das intervenções dos alunos, bem como através de um questionário aos mesmos. A análise destes resultados revelou que é possível desenvolver diferentes níveis cognitivos e a participação oral destes alunos, utilizando questões segundo a Taxonomia de Bloom, aplicada a recursos (audio)visuais.

Palavras-chave: desenvolvimento cognitivo, pensamento crítico, Taxonomia de Bloom, oralidade, linguagem.

Abstract

The school's main mission is to prepare the learners, providing them with the tools that allow them to reach goals and overcome challenges in a globalised society. It has become possible to communicate with a larger group of people and easier to access to a large quantity of information just a click away. This access seems, by itself, not to pose an obstacle. On the other hand, to comprehend, apply, analyse, synthesise and evaluate that information seems to represent a bigger challenge. Consequently, besides the linguistic development that allows them to communicate, it is urgent to foster in students their cognitive development, namely critical thinking, which implies "reflexionar sobre la validez de lo que se ha leído a la luz del conocimiento y la comprensión del mundo que se tiene" (Fernández Jarquín et al., 2006, p. 8). Therefore, the main goal of this action-research project is to promote oral participation and the development of different levels of thinking in a class of students of Spanish and of English of a Secondary School, by asking them different kinds of questions, after providing them with linguistic input and audio visual stimulus. In order to achieve this objective, two cycles of intervention for each subject (Spanish and English) were planned, supported by a theoretical rationale, regarding the role of oral communication in the classroom and teacher's questions; the relevance of language to mediating thought (especially considering this project applies to foreign language lessons); and the development of different cognitive levels, supported by Bloom's Taxonomy, an essential tool in this investigation. The data were collected from field notes gathered by the author of this study, by the school's mentors and colleagues who were observing the lessons and audio recordings of students' interventions; as well as through a students' questionnaire. The findings showed that it is possible to develop different levels of thinking and the oral participation of these students, by posing them questions according to Bloom's Taxonomy, applied to (audio)visual resources.

Keywords: cognitive development, critical thinking, Bloom's Taxonomy, oral skills, language.

Índice de figuras e tabelas

Figuras

Figura 1. Taxonomia original de Bloom. (Fonte: http://www.learnnc.org/lp/pages/4719).....	44
Figura 2. A Taxonomia original e a revista. (Fonte: https://elearningbunch.wordpress.com/2013/02/20/revised-bloom-taxonomy/).....	46

Tabelas

Tabela 1. Código de transcrição (adaptado de Mackey & Gass, 2005, pp. 223-224)	55
Tabela 2. Resultados da Atividade 1.1, da disciplina de Espanhol.	62
Tabela 3. Resultados da Atividade 1.2, da disciplina de Espanhol.	63
Tabela 4. Resultados da Atividade 1.1, da disciplina de Inglês.	70
Tabela 5. Resultados da Atividade 1.2, da disciplina de Inglês.	70
Tabela 6. Resultados da Atividade 2.1, da disciplina de Espanhol.	77
Tabela 7. Resultados da Atividade 2.1, da disciplina de Inglês.	88

Lista de abreviaturas e siglas

AEIL: Atividade(s) Específicas para o *Input* de Linguagem

BTLAR: *Bloom's Taxonomy Learning in Action Rose*

EASR: Escola Artística de Soares dos Reis

ELE: Espanhol Língua Estrangeira

FLUP: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

HOT: *Higher-Order Thinking*

ILE: Inglês Língua Estrangeira

IRF: *Initiation – Response – Feedback*

L1: Língua Primeira (Língua Materna)

L2: Língua Segunda (Língua Estrangeira)

LOT: *Lower-Order Thinking*

PC: Pensamento Crítico

PIA: projeto de investigação-ação

QECRL: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

TOE: Taxonomia dos Objetivos Educacionais: Domínio Cognitivo

TTT: *Teacher Talking Time*

UD: Unidade Didática

ZPD: Zona do Desenvolvimento Proximal

Introdução

Education is at the heart of human progress. Economic and social prosperity in the 21st century depend on the ability of nations to educate all the members of their societies to be prepared to thrive in a rapidly changing world. An innovative society prepares its people to embrace change... (G8 Summit Statement 2006, St. Petersburg, citado em Hoxha, 2013, p. 118)

Em primeiro lugar, como preâmbulo, procederei a uma aproximação aos objetivos educativos ao longo da História. A transmissão de conhecimentos, altamente valorizada pela comunidade educativa, ocupa um lugar primordial nas bases do Ensino. A título de exemplo, recorde-se a tradição oral de transmissão do conhecimento ainda antes da escrita. Mais diretamente relacionado com o Sistema Educativo, recuando a 1795, Sir William Curtis, político inglês, proferia um discurso em que incluía os “3 R” (*Reading, Writing and Arithmetic*, isto é, ler, escrever e contar), capacidades que viriam a estabelecer-se como a base para o programa educativo nas escolas. Na verdade, a escola procurava dar resposta às necessidades dos alunos e colmatar as dificuldades existentes naquela altura, tais como o analfabetismo. Tal pode ser facilmente comprovado se recorrermos ao contexto educativo português prévio à Revolução de Abril de 1974. A missão da Escola em ensinar segundo os “3 R” estava presente no Decreto nº 27.279 (24.11.1936): “o ensino primário trairia a sua missão se continuasse a sobrepor um estéril enciclopedismo racionalista (...) ao ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar e a exercer as suas virtudes morais e um vivo amor a Portugal” (como citado em Correia, 1998, p. 78). A título de exemplo prático, observemos a importância que teve a memorização dos rios e cidades e da “tabuada”. Por outras palavras, o Ensino dava primazia ao conhecimento e por conhecimento, entenda-se a definição proposta por Bloom et al. (1956), “by knowledge, we mean that the student can give evidence that he remembers, either by recalling or by recognizing, some idea or phenomenon with which he has had experience in the educational process” (p. 28).

Neste sentido, o nível do conhecimento factual tinha preponderância sobre a compreensão, análise e questionamento crítico. Tendo em conta a mudança da sociedade (que é atualmente caracterizada pela imediatez e ritmo acelerado) e não querendo descurar a importância deste nível, urge partir para níveis superiores de pensamento, tal como sugerido aliás por Bloom (1956, pp. 38-40). Consequentemente, a Escola deve acompanhar as transformações sociais, de modo a evitar cair no marasmo e preparar, da melhor forma

possível, os alunos do século XXI.

Não obstante, se vivemos numa sociedade marcada pela incerteza em quase todos os domínios, como podemos, enquanto professores, preparar os alunos, dotando-os das capacidades necessárias para enfrentar os reptos da sociedade do século XXI?

Em primeiro lugar, a Escola deve desempenhar um papel fulcral na promoção das competências do século XXI, por outras palavras, *21st Century Skills*, a saber: *Communication, Collaboration, Creativity e Critical Thinking* (Martins et al., 2017).

Tendo por base o disposto anteriormente, e no que concerne à necessidade de comunicar e à simplificação desse processo pela Internet, torna-se evidente que a “Comunicação” deve ser uma das competências a privilegiar ao longo do processo educativo. Apesar de ser possível através da escrita, a oralidade tem um carácter mais imediato. Considerando que a imediatez é uma das características da sociedade do século XXI e, sobretudo, que os alunos observados durante o primeiro período na Escola Artística de Soares dos Reis (EASR) demonstraram sérias lacunas no que respeita à participação oral na língua meta, esta deve ser altamente encorajada, sobretudo porque, tendo em conta que não estamos num contexto de imersão na língua, os momentos em que o aluno pode expressar-se na L2 e praticar a oralidade estão praticamente circunscritos ao espaço de sala de aula.

A “Colaboração” refere-se à “ação de colaborar com alguém; trabalho em conjunto; cooperação”¹. Neste sentido, implica um sentido de responsabilidade e respeito pelas opiniões do outro, fundamentais para a vivência em sociedade. Do mesmo modo, faz parte de um processo enriquecedor uma vez que, através da partilha de várias opiniões e adoção de diferentes perspetivas, podemos alcançar novas ideias com maior lucidez.

A capacidade de ser criativo está geralmente associada a um grupo limitado de indivíduos, tais como músicos, escritores e pintores ou ainda arquitetos ou engenheiros, a título exemplificativo. Apesar do contexto escolar da EASR se identificar com esse grupo, não invalida o facto de que a Criatividade é adquirível, por isso, deve ser fomentada em todos os indivíduos.

Relativamente ao “Pensamento Crítico”, observe-se que a capacidade de refletir e resolver problemas é fulcral para enfrentar os desafios da sociedade atual. Contrariamente ao que sucedia no Estado Novo, já não é suficiente memorizar conhecimento, mas adotar uma

¹ “colaboração”, in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. Consultado a 30-06-2017. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/colaboracao>

postura crítica face ao mesmo. Apesar de, à primeira vista, parecer de difícil concretização em ambiente escolar, veremos adiante de que forma pode ser alcançado, nomeadamente, através da aplicação da Taxonomia de Bloom que propõe diferentes níveis de pensamento.

Em seguida, atentemos nos documentos orientadores do ensino das disciplinas de ELE e ILE. O *Programa de Inglês nível continuação 10º, 11º e 12º anos* confere um papel de relevo à aprendizagem de línguas estrangeiras tendo em conta as demandas do contexto global em que vivemos: “Aprender línguas favorece o desenvolvimento de uma postura questionante, analítica e crítica, face à realidade, concorrendo para a formação de cidadãos activos, intervenientes e autónomos” (Moreira, Moreira, Roberto, Howcroft & Almeida, 2001, p. 2) e anuncia como objetivo: “Seleccionar e gerir a informação, avaliando criticamente as fontes, reflectindo sobre as mensagens recolhidas e ajuizando a sua validade” (ibid., 2001, p. 2). No que concerne ao *Programa de Espanhol nível continuação 10º ano*, é possível constatar a presença de finalidades tais como: “Favorecer a estruturação da personalidade do aluno pelo continuado estímulo ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido da responsabilidade, da autonomia” ou “Fomentar uma dinâmica intelectual que não se confine à escola nem ao tempo presente, facultando processos de aprender a aprender e criando condições que despertem o gosto por uma actualização permanente de conhecimentos” (Fernández, 2002, p. 6). Portanto, é possível verificar que os objetivos e finalidades previstos nestes programas utilizados neste PIA vão ao encontro das competências do século XXI e, por conseguinte, dos objetivos que proponho alcançar com este estudo (cf. subcapítulo 1.2.). De facto, este projeto tem em conta as profundas e rápidas transformações evidentes na sociedade do século XXI, pelo que urge acrescentar à transmissão do conhecimento (compreensivelmente privilegiada pelo Ensino) o questionamento e reflexão sobre o mesmo, visando dotar o discente de competências que lhe permitam pô-los em prática e reajustá-los não só em contexto escolar, mas também nas solicitações do seu dia a dia. Além disso, a globalização reforça a necessidade da aprendizagem de línguas como meio para expressar o pensamento, isto é, comunicar.

Efetivamente, o presente relatório de investigação-ação incide no ensino do Espanhol e do Inglês enquanto Línguas Estrangeiras e pretende demonstrar os resultados de um projeto levado a cabo por mim, ao longo do ano letivo 2016/2017, que pretendia responder à questão: “Pode o uso da Taxonomia de Bloom pelo/a professor/a, aplicada a recursos (audio)visuais, apoiar o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos de ELE e ILE?”.

Neste sentido, e considerando que se trata de um projeto de investigação-ação, o primeiro capítulo versa sobre a recolha de informação e análise das turmas, visando a delimitação de uma área problemática passível de ser trabalhada, no sentido de melhorar o processo de ensino-aprendizagem e que deu lugar à formulação de uma questão-problema, cujos aspetos principais foram fundamentados, recorrendo à teoria e literatura, ao longo dos capítulos II e III.

O segundo capítulo sustenta a importância do desenvolvimento linguístico e da competência oral, em particular, da participação e interação oral na sala de aula e a relevância das questões do/a professor/a para a promoção não só da oralidade, mas também do desenvolvimento de diferentes níveis de pensamento. Efetivamente, tal como apontado por Gast (2009), “Asking questions forms part of any lesson because it invites the student to think” (p. 1), o que evidencia a forte ligação entre as questões e o desenvolvimento cognitivo. Posteriormente, abordarei a importância da linguagem enquanto instrumento para conhecer o pensamento dos alunos. De facto, considerando que se tratam de aulas de Língua Estrangeira, não seria possível deixar a linguagem fora da equação. Se, por um lado, o objetivo deste projeto de investigação-ação (PIA) é fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico, por outro, pretende-se que os alunos sejam capazes de articular esse mesmo pensamento. Para tal, precisam de possuir capacidade linguística, tendo em conta que “language is the main vehicle (tool) of thought” (Walqui, 2006, p. 160). Neste sentido, é pertinente ressaltar que a linguagem deve ser apoiada (*scaffolding*), no sentido de conduzir eficazmente os alunos desde a sua zona de desenvolvimento atual até à sua zona de desenvolvimento potencial, tal como plasmado por Vygotsky (1986, p. xxxv) através da Zona de Desenvolvimento Proximal.

Subsequentemente, no capítulo III, debruçei-me sobre o desenvolvimento cognitivo: procurei definir o conceito de “pensamento crítico”, enumerar as características do pensador crítico ideal e, por fim, analisei de que forma poderia ser colocado em prática na sala de aula. Neste capítulo, dei primazia à Taxonomia dos Objetivos Educacionais (TOE), também denominada por Taxonomia de Bloom. Pretendendo, assim, analisar a sua relevância e aplicabilidade na atualidade, apesar de ter surgido em meados dos anos 50.

Concluída a fundamentação teórica, o capítulo IV trata do desenho do estudo, em que apresento o plano de ação traçado e a metodologia utilizada neste projeto. Consequentemente, os capítulos V e VI apresentam os ciclos 1 e 2 de investigação das disciplinas de Espanhol e de Inglês, respetivamente. Cada ciclo desdobra-se na contextualização e descrição das

atividades e apresentação e discussão dos resultados. Convém destacar que, tratando-se de um projeto de investigação-ação, a reflexão está sempre presente, em particular na transição do ciclo 1 para o ciclo 2, necessidade reiterada por Scrivener (2005): “Do you ever stop and examine your actions (...)? Learning teaching is a desire to move forward, to keep learning from what happened. It involves reflection (...), together with an excitement about trying a slightly different opinion next” (p. 376). O processo repete-se num ciclo interminável.

Por fim, tecerei algumas considerações sobre as descobertas deste estudo, a relevância que teve na minha formação pessoal e profissional, enumerarei algumas limitações e indicarei possíveis investigações futuras, no âmbito deste tema.

Capítulo I – Justificação da ação

1.1. Contexto Escolar

1.1.1. Caraterização do meio envolvente

Durante o ano letivo de 2016/2017, realizei um estágio enquanto docente de Inglês e de Espanhol, na Escola Artística de Soares dos Reis (EASR), no âmbito do “Mestrado em Ensino de Inglês e Língua Estrangeira, no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Espanhol”, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

A EASR situa-se no Porto, embora nem sempre tenha tido o mesmo nome e localização. Inaugurada em 1884, sob o nome de Escola de Desenho Industrial de Faria de Guimarães do Bonfim, foi somente em 2008 que adquiriu os contornos atuais: foi contruído um edifício novo na Rua Major David Magno e passou a ser designada como Escola Artística Soares dos Reis, em homenagem ao premiado escultor portuense, António Manuel Soares dos Reis (1847–1889). Hodiernamente, a EASR destina-se exclusivamente ao Ensino Secundário, disponibilizando quatro cursos regulares especializados, “Curso de Comunicação Audiovisual”, “Curso de Design de Comunicação”, “Curso de Design de Produto” e “Curso de Produção Artística”. Além disso, a escola oferece cinco cursos profissionais, nomeadamente, “Técnico de Animação 2D e 3D”, “Técnico de Artes Gráficas”, “Técnico de Desenho de Mobiliário”, “Técnico de Design de Moda” e “Técnico de Joalharia/Cravador”. Tratando-se de uma escola projetada de raiz, em 2008, para fins de ensino artístico, a EASR conta com instalações modernas e especializadas, como por exemplo, Área da Cerâmica, da Joalharia/Ourivesaria, das Madeiras, entre outras. Além disso, sendo vocacionada para o ensino artístico, não me surpreendeu o facto de os estímulos visuais (quadros e esculturas) serem uma presença constante ao longo dos corredores e áreas comuns da escola.

Tendo presente a demanda da sociedade atual, o principal objetivo desta escola é promover a inovação relativamente ao ensino artístico especializado. Assim, busca desenvolver a criatividade, nutrir valores tais como a solidariedade e a tolerância, e assegurar a eficácia e a qualidade de ensino.

1.1.2. Caraterização do grupo de ensino de línguas e das turmas

O departamento de línguas é composto por três cursos de línguas, dos quais dois são de línguas estrangeiras [Espanhol (nível de iniciação e de continuação) e Inglês (nível 6 e 7)]. A

orientadora de estágio de Espanhol é diretora de turma do 10º X e professora da turma 11ºX. A orientadora de Inglês é diretora da turma 11ºY e professora de três turmas de ensino profissional. Todas as turmas das orientadoras foram observadas por mim no início do ano letivo, concluindo-se que todas as turmas de ILE e ELE, em maior ou menor escala, manifestavam um défice de participação oral na língua meta (L2) durante as aulas. Encontrado um possível problema, procedeu-se à seleção das turmas em que o projeto de investigação-ação (PIA) seria implementado. Os critérios de seleção prenderam-se com a maior frequência observada da pouca participação oral na língua meta, com a compatibilidade de horários entre a EASR e a FLUP e com o facto de serem turmas de ensino regular, na tentativa de uniformizar a amostra (uma vez que a disciplina de ELE não fazia parte dos *curricula* dos cursos profissionais).

Consequentemente, as turmas em que implementei o projeto de investigação-ação enunciado neste relatório foram as turmas que doravante serão designadas por 10ºX, da disciplina de Espanhol, e 11ºY, da disciplina de Inglês, de forma a garantir o anonimato e a confidencialidade deste PIA (Bell, 2010, p. 55).

O 10ºX é composto por 12 alunos (10 do sexo feminino e 2 do sexo masculino), cuja média de idades é de 15,6 anos. Todos os alunos residem na cidade do Porto. De uma forma geral, a atitude dos discentes é positiva e favorável à aprendizagem do Espanhol, embora apenas uma aluna revele um interesse constante em participar oralmente na língua meta. No que diz respeito às classificações obtidas no primeiro período do ano letivo de 2016/2017, a média é de 12,7 numa escala de 20 valores.

O 11ºY é composto por 10 alunos (6 do sexo feminino e 4 do sexo masculino), cuja média de idades é de 16,7 anos. Todos os alunos residem na cidade do Porto. Analisando as classificações obtidas à disciplina de Inglês no primeiro período do ano letivo 2016/2017, constatei que a média é de 10,9, numa escala de 20 valores. A maior parte dos alunos demonstra interesse e uma atitude favorável à aprendizagem da língua inglesa, embora quase todos mostrem relutância em expressarem-se oralmente na língua meta (L2) durante as aulas.

1.2. Processo de observação

A observação de aulas é, indubitavelmente, uma parte essencial do desenvolvimento profissional docente. Tal permitiu-me conhecer de forma mais aprofundada os alunos, os seus interesses, os seus pontos fortes e as suas dificuldades. De facto, durante o meu processo de

observação, levado a cabo durante o 1º período do ano letivo de 2016/2017, foram utilizados diversos instrumentos que visavam o melhor conhecimento dos alunos e a consequente delineação de um objeto de estudo, nomeadamente:

- Fichas de observação gerais disponibilizadas pela FLUP (preenchidas por mim);
- Diário de bordo (notas tiradas ao longo das aulas que observei e dos comentários com as orientadoras da EASR);
- Reflexão pós-aula (oral e escrita);
- Fichas de observação, disponibilizadas pela FLUP e de elaboração própria.

Deu-se início à observação através da utilização de fichas de observação gerais disponibilizadas pela FLUP, designadamente, “Learning Tasks”; “Techniques for maintaining discipline”; “Transitions in Events/ Phases”; e “Lesson aims and staging”.

Da mesma forma, utilizei um diário de bordo que me possibilitou verificar que os alunos respondiam de forma bastante positiva, em termos de participação oral, aos recursos audiovisuais que lhes eram apresentados pela professora (o que poderá estar diretamente relacionado com o facto de se tratarem de alunos que frequentam uma escola de ensino artístico, tal como referido no subcapítulo 1.1.1.) e permitiu-me, igualmente, verificar uma escassa participação oral dos alunos na língua meta, quer na turma da disciplina de ILE, quer na de ELE. Refletindo sobre este aspeto, formulei algumas hipóteses relativamente à origem do problema, como, por exemplo, a falta de conhecimento da língua, de opinião sobre o tema e/ou o tipo de questões colocadas pela professora e o seu impacto nas respostas dos alunos.

A partir da constatação desse problema, seguiu-se uma segunda fase de observação mais específica, focada no défice de participação oral na língua meta, que visava confirmar as hipóteses levantadas durante a primeira fase de observação geral e delimitar uma área de intervenção. Assim sendo, utilizei fichas de observação mais específicas disponibilizadas pela FLUP com o objetivo de averiguar em que circunstâncias ocorria a participação oral dos alunos na língua meta ao longo da aula, nomeadamente, “Interaction Patterns”; “Tipos de agrupamiento”; “Teacher’s Meta-Language”; “Las preguntas del profesor”; e ainda fichas específicas de elaboração própria, designadamente, “Questões colocadas pela professora e respostas dos alunos” e “Quantidade de participação oral dos alunos durante a aula (90’)”. Estas fichas de observação foram preenchidas por mim, aquando da observação das aulas das professoras das turmas das disciplinas de ILE e ELE em que o PIA seria implementado. Em

seguida, procederei à análise das grelhas de observação específicas enumeradas.

Através da grelha de observação “Interaction Patterns” (utilizada em 30 de setembro de 2016, na turma 11^oY), foi possível constatar que o padrão de interação mais utilizado ao longo da aula é o “Professora-Aluno”. Se, por um lado, reconheci uma grande ênfase colocada no tempo de fala da professora, por outro, percebi que tal ia ao encontro das expectativas dos alunos que conferem frequentemente à professora a missão de guiar a aula, aceitando como verdade axiomática toda a informação veiculada ao longo da mesma. De facto, quando confrontados com a oportunidade de conduzirem a aula, ficavam “constrangidos” ao constatarem a responsabilidade de se sentirem autores da sua própria aprendizagem. Além disso, pude verificar que a participação oral dos alunos na língua meta estava diretamente relacionada com a leitura em voz alta, quer de textos escritos, quer das suas próprias respostas às perguntas de compreensão leitora. Esta aula foi semelhante a outras em termos de estrutura (tipo de atividades, recursos, sequências) e, examinando com detalhe a grelha preenchida, é possível observar que os padrões de interação estão intrinsecamente ligados a questões controladas por parte da professora. Consequentemente, deram origem a respostas controladas, frequentemente fechadas (de tipo certo ou errado) que se focam mais na correção gramatical (relacionado com *form*) do que com o significado que os alunos permitem transmitir com a linguagem (*meaning*), o que é visível, por exemplo, através da valorização do *feedback* de erros linguísticos que se sobrepõe ao *feedback* da ideia veiculada pelo aluno e da eficácia comunicativa. Na prossecução, compreendi a necessidade de proporcionar momentos de aula em que o estudante pudesse refletir sobre as questões colocadas, pensar sobre a informação que lhe é transmitida e, assim, ser capaz de estabelecer juízos de valor, concordar ou discordar com a informação apresentada, expressando a sua opinião pessoal.

A grelha referente aos “Tipos de Agrupamiento” (utilizada em 19 de outubro de 2016, na turma 10^oX, de Espanhol) vai ao encontro da grelha “Interaction Patterns” supramencionada. De facto, um olhar atento permitiu constatar que a professora inicia a maioria das atividades, está diretamente envolvida nelas e tal parece corresponder às expectativas dos alunos, uma vez que responderam de forma positiva a este tipo de agrupamento (“professora-aluno”). Parece, por isso, pertinente analisar o tempo de fala da professora, fortemente marcado pela indagação.

Como tal, a observação realizada no dia 2 de novembro na turma de ELE, em que se utilizou como instrumento a grelha de observação “Las preguntas del profesor”, foi

consideravelmente díspar das demais, já que o foco se deslocou da observação do aluno para a da professora. Assim sendo, ao longo da aula foram registadas as perguntas formuladas pela professora, o seu objetivo e a quem se dirigiram. À *posteriori*, a análise desta grelha permitiu concluir que a maioria das perguntas são convergentes, isto é, a sua finalidade é auferir o conhecimento prévio dos alunos relativamente a um determinado conteúdo linguístico, antes da sua explicação e comprovar a compreensão desse mesmo conteúdo (cf. subcapítulo 2.1.). Na turma de ILE 11ºY, a grelha de observação “Teacher’s Meta-Language”, realizada no dia 4 de outubro de 2016, corroborou os resultados desta grelha aplicada na turma 10ºX de ELE.

Para compreender o impacto deste tipo de perguntas nos alunos, seria necessário e pertinente analisar as suas respostas. Consequentemente, considerando as grelhas de observação supramencionadas, foram utilizadas novas grelhas de elaboração própria.

Desta feita, a grelha “Questões colocadas pelo professor e respostas dos alunos” buscava analisar qualitativamente, ou seja, tomando por base o tipo de questões (convergentes ou divergentes, cf. subcapítulo 2.1.), o impacto das perguntas da professora nas respostas dos alunos. Desta forma, foi observada não só a professora, mas também os alunos. Esta grelha foi utilizada na turma 11ºY, de Inglês, no dia 29 de novembro de 2016. Após coletar uma amostra das questões mais frequentes ao longo da aula, foi possível verificar que a maior parte delas eram convergentes e as respostas dos alunos eram, por sua vez, também mais controladas. Tal confirmou as minhas suposições iniciais relativamente ao impacto da pergunta do/a professor/a no tipo de respostas dos alunos. No dia 23 de novembro de 2016, esta grelha foi aplicada na turma 10ºX, da disciplina de ELE. No final da aula, e após a análise dos dados, apurei que os resultados eram semelhantes aos da turma 11ºY de ILE.

A grelha “Participação oral dos alunos durante a aula (90’)” tinha como principal objetivo analisar quantitativamente a participação dos alunos na língua meta (tanto voluntária como involuntária), bem como o tipo de participação, ou seja, controlada (sim/ não; correção de exercícios) e livre (comentários, opiniões, juízos de valor, ideias). Esta grelha foi utilizada na turma 11ºY, de Inglês, no dia 29 de novembro de 2016. A sua análise revelou que seis em dez alunos participaram voluntariamente ao longo da aula de 90 minutos, ainda que alguns tenham participado apenas duas vezes ao longo desse tempo. Relativamente ao tipo de participação, constatei que 76,3% das participações orais na língua meta eram controladas enquanto que 23,7% eram livres. Na turma 10ºX, de Espanhol, esta grelha foi utilizada no dia 23 de novembro de 2016, tendo-se verificado que três dos doze alunos participaram

frequentemente durante as aulas. No entanto, quatro alunos participaram três ou menos vezes durante os 90 minutos da aula. Relativamente ao tipo de participação, verificaram-se maioritariamente participações voluntárias, embora fundamentalmente controladas.

Após as fases de observação, utilizei um questionário (cf. Anexo 1) sobre o papel da oralidade (a sua importância para os alunos, quais os estímulos que a poderiam potencializar, qual a frequência que os alunos participam ao longo da aula e, conseqüentemente, as razões que levam os alunos a não participarem oralmente na língua meta), cujo processo de elaboração se encontra descrito no capítulo IV. As primeiras duas questões referem-se ao sexo e idade dos alunos que, visto que o questionário foi preenchido no início do ano letivo, se mantêm tal como enunciadas em 1.1.2..

A análise do questionário (cf. Anexo 2) revelou que a preferência da maioria dos alunos recai sobre os materiais de vídeo/ filmes e, em seguida, sobre as imagens/fotos, o que comprovou a minha percepção inicial. Conseqüentemente, este tipo de materiais poderiam ser utilizados como estímulo para a promoção da participação oral em ambiente de sala de aula.

Quanto à questão 4, seis em dez alunos da disciplina de ILE consideraram que “falar” estava entre as duas primeiras atividades comunicativas da língua mais difíceis, sendo que quatro alunos a consideraram “a mais difícil”. No caso da disciplina de ELE, o número é menor, mas ainda assim significativo: cinco em doze alunos consideraram que “falar” estava entre as duas primeiras atividades comunicativas da língua mais difíceis. No caso de ELE, o facto de sete alunos considerarem que “falar” em Espanhol estava entre as duas primeiras atividades mais fáceis poderá talvez justificar-se pela similitude entre esta língua estrangeira e a L1 dos alunos, o Português. Ainda assim, em análise geral, destaco que 50% dos alunos de ambas as disciplinas consideraram “falar” como uma das atividades comunicativas da língua mais difíceis, o que torna pertinente trabalhar este aspeto em sala de aula.

A questão 5 revelou que 90,9% dos alunos de ambas as disciplinas considera a Competência Oral (que para este efeito se entende “falar na língua meta”) como sendo “Significativamente Importante” ou “Muito Importante”. Por outro lado, observei que nenhum considerou que a Competência Oral é “Nada Importante” ou “Pouco Importante”.

Relativamente à questão 6, acerca da frequência da participação oral na língua meta durante a aula, os alunos consideraram que participavam mais frequentemente, o que não coincide com o que eu tinha constatado ao longo do processo de observação. De facto, embora nenhum aluno de ambas as disciplinas de ELE e ILE tenha respondido que

participava “Sempre”, uma parte significativa (36,4%) dos alunos respondeu que participava “Às vezes”, seguida por 31,8% que responderam “Quase sempre”. Porém, verifiquei que, no caso da turma da disciplina de Inglês, um aluno respondeu que “Nunca” participava oralmente durante as aulas.

Quanto às razões pelas quais os alunos não participavam “Sempre” na língua meta durante as aulas, cada aluno teve a possibilidade de selecionar três opções (uma vez que poderia existir mais do que uma razão), pelo que foram recolhidas 18 respostas da turma de Espanhol e 16 respostas da turma de Inglês (total de 34 respostas). Na turma de ELE, a razão que reuniu mais respostas (33,3%) foi “Sou envergonhado”. Na turma de ILE, a maioria dos alunos (25%+25%) apontou como razão “Tenho ideias, mas tenho dificuldade em expressá-las em Inglês”, igualada pela razão “Não tenho ideias sobre o que dizer”. Um aluno da disciplina de ELE apontou “Outra razão”, a saber, “Às vezes não tenho a certeza se o que digo está certo, mas arrisco sempre”.

Em suma, a aplicação deste questionário permitiu-me conhecer melhor os alunos, confirmar as suas preferências por recursos audiovisuais, compreender as razões das dificuldades relativas à expressão oral, tornando clara a necessidade de fomentar a participação oral destes alunos na língua meta. Do mesmo modo, em momentos de discussão e troca de ideias com a orientadora, confirmei que os alunos não estão acostumados a refletir e a dar respostas mais profundas e pensadas que exigem o uso de capacidades cognitivas que aparentemente não foram trabalhadas, visível através do tipo de respostas que forneciam (maioritariamente controladas), pelo que é essencial orientar os alunos para que pensem criticamente e exercitem diferentes níveis de pensamento. De facto, estabelecer “learning objectives that require higher levels of cognitive skills and, therefore, lead to deeper learning and transfer of knowledge and skills to a greater variety of tasks” (Adams, 2015 p. 152) seria relevante para preparar os discentes para encararem os reptos quotidianos, num contexto educativo cuja missão é ensinar os alunos a aprender a aprender (López Aymes, 2012, p. 42).

Refletindo sobre estes possíveis problemas [o défice de participação oral na língua meta (L2) e a ausência de respostas referentes a níveis de pensamento mais elevados (cf. capítulo III, sobre níveis de pensamento)], pareceu-me relevante testar até que ponto o uso de questões divergentes, por parte da professora, poderia originar respostas mais abertas, estimulando a participação oral e o desenvolvimento cognitivo nos alunos. É fundamental destacar que não pretendo desvalorizar as questões convergentes. Pelo contrário, considero-as essenciais para

verificar a compreensão dos alunos. Como tal, defendo que devem ser combinadas com questões divergentes, que permitam aos alunos desenvolverem o seu pensamento crítico. Sou apologista convicta da necessidade de criar momentos de aula que conduzam os discentes a irem para além do nível da aceitação e armazenamento de informação, encorajando-os a utilizarem a língua meta para pensar.

Tendo em conta o questionário em que 26,5% dos alunos afirmou que não participava sempre devido a dificuldades em expressar as suas ideias na L2, reforço a necessidade de dotar os alunos com o *input* linguístico indispensável para expressarem o seu pensamento. Além do mais, seria necessário trabalhar no sentido de criar um ambiente de aula descontraído propício à aprendizagem, especialmente tendo em conta que 23,5% dos alunos revelou no questionário que não participava oralmente devido a “Ser envergonhado”.

Como resultado, todos os instrumentos de observação e o questionário aplicado aos alunos foram essenciais para este projeto, uma vez que me levaram à delimitação da área em que se propõe uma intervenção para melhorar a qualidade da aprendizagem: a participação oral aliada ao desenvolvimento de diferentes níveis de pensamento.

Após alguns momentos de reflexão e discussão com as orientadoras e colegas de estágio, conclui que a Taxonomia de Bloom seria um recurso valioso, podendo ser utilizada como ponto de partida para formular questões que auxiliassem os alunos a desenvolver diferentes tipos de pensamento, de forma a produzirem respostas mais refletidas e divergentes. Tendo em consideração que estes grupos de alunos demonstraram uma atitude particularmente positiva aos recursos audiovisuais (em termos de participação oral na L2), provavelmente seria positivo aplicar a TOE a esse tipo de recursos. Assim, os vídeos e imagens poderiam ser usados para encorajar os alunos a utilizarem linguagem da vida real para pensarem e expressarem oralmente as suas opiniões.

Deste modo, de um processo de observação exaustivo e detalhado, em conjunto com a troca de ideias com colegas e orientadoras e os documentos normativos para o ensino, foi encontrado e provado um problema. Na fase seguinte, que consistiu na procura de uma estratégia para colmatar esta falha, emergiu a questão central deste projeto de investigação: “Pode o uso da Taxonomia de Bloom pelo/a professor/a, aplicada a recursos (audio)visuais, apoiar o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos de ELE e ILE?”

No sentido de dar resposta a esta questão, comecei por formular um conjunto de objetivos:

Objetivo principal:

- Promover a participação oral e o desenvolvimento de diferentes níveis de pensamento nos alunos, recorrendo à formulação de diferentes tipos de questões, após dotar os alunos de *input* linguístico e estímulo de um recurso (audio)visual;

Objetivos secundários:

- Facultar aos alunos a linguagem necessária para expressarem o seu pensamento, através de conversação informal e atividades específicas (designadas neste projeto por AEIL).
- Utilizar os diferentes níveis da Taxonomia de Bloom como base para a formulação de questões, para auxiliar os alunos a desenvolverem distintos níveis de pensamento.
- Encorajar os alunos para que utilizem os conteúdos autênticos [recursos (audio)visuais] apresentados em aula para refletirem, em vez de aceitarem meramente a informação que lhes é apresentada.

Estes objetivos adquirem ainda maior significado quando relacionados com as finalidades contempladas no *Programa de Espanhol, nível continuação 10º ano*, e no *Programa Nacional de Inglês, nível continuação 10º, 11º e 12º anos*: “Fomentar uma educação para a cidadania, promovendo uma cultura de liberdade, participação, cooperação, reflexão e avaliação, que desenvolva atitudes de responsabilização e intervenção pessoal e social” (Moreira et al., 2001, p. 6).

Finalmente, este projeto gira em torno dos alunos, dos seus interesses e das suas necessidades. Tal torna-se evidente se recordarmos que o objetivo principal desta investigação-ação (encorajar os alunos a pensarem criticamente, ao mesmo tempo em que desenvolvem a participação oral na língua meta) é essencial no que respeita à preparação dos estudantes, tornando-os capazes de enfrentarem os desafios do dia a dia, de tomarem decisões com base no seu próprio julgamento e de encararem as exigências do século XXI.

Capítulo II – A competência oral: interação oral na sala de aula

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001, pp. 147-156), o *Programa Nacional de Inglês nível continuação 10º, 11º e 12º anos* (Moreira et al., 2001, p. 21) e o *Programa de Espanhol nível continuação 10º ano* (Fernández, 2002, p. 21) e 11º ano (Fernández, 2002b, p. 5) difundem o conceito de ‘competências’, que “son las actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto (...), integrando el *saber ser*, el *saber hacer* y el *saber conocer*. Así como las capacidades de poner en operación los diferentes conocimientos, habilidades y valores” (Briasco, 2014, p. 19). Tal supõe que os discentes, além de adquirirem conhecimentos, sejam capazes de os aplicarem em diferentes contextos. A Escola potencia, assim, uma aprendizagem menos limitada ao contexto educativo e passível de ser utilizada ao longo da vida do indivíduo.

Para efeitos de delimitação do estudo deste projeto de investigação-ação, focar-me-ei na competência oral (mais especificamente na participação oral), uma vez que durante o processo de observação mencionado no subcapítulo 1.2., a participação oral evidenciou algumas lacunas por colmatar. A relevância da expressão oral é inegável, reforçada até pela própria Constituição da República Portuguesa: “1. Todos têm o direito de exprimir e divulgar livremente o seu pensamento pela palavra, pela imagem ou por qualquer outro meio, bem como o direito de informar, de se informar e de ser informados (...)” (2005, art.º 37). De facto, a expressão pela palavra e a interação oral (livre troca de ideias, informar e ser informado), às quais está subjacente a participação oral, são direitos básicos de qualquer indivíduo e não devem, por isso, ser descurados em contexto de sala de aula.

Para efeitos deste PIA, é importante ter em conta que a competência oral abrange muito mais do que a participação oral. Assim sendo, a participação oral deve ser entendida como um meio para melhorar a competência oral (produção, compreensão e interação). Não há dúvida de que, como ponto de partida para o desenvolvimento da competência oral, o aluno deve começar a participar oralmente na língua meta. Ora, este foi um problema encontrado e comprovado durante o processo de observação descrito no subcapítulo 1.2..

A partir daqui, surgem duas questões relacionadas com a promoção da oralidade na sala de aula: Não será a sala de aula um contexto artificial e forçado? Por que se torna necessário que o aluno participe oralmente na L2 na sala de aula de ELE e ILE, se os alunos neste contexto educativo são todos de nacionalidade portuguesa?

De facto, a primeira questão é pertinente, pois o contexto de sala de aula é algo artificial e não devemos descurar que todos falamos por uma razão: para alguém ouvir, transmitir conhecimentos ou expor a nossa opinião, por exemplo. Se não tivermos uma razão para falar, o mais provável é que não o façamos. É premente, portanto, criar condições propícias à participação oral dos alunos, por outras palavras, criar momentos de aula em que haja uma razão evidente para falar, tal como teriam num contexto real (de fora de aula), como, por exemplo, expressar a sua opinião. Por outro lado, o facto de, neste contexto educativo, todos os alunos terem o Português como língua materna, faz com que não sintam necessidade de se expressarem na L2, trate-se, neste caso, do Espanhol ou do Inglês. No entanto, devemos tornar claro aos alunos que ainda que, em Portugal, o *input* auditivo (através de canções) seja considerável no caso do Espanhol e o *input* auditivo e escrito (no caso de alguns *slogans*, por exemplo) ser bastante visível no caso do Inglês, a verdade é que os alunos, fora do contexto de sala de aula, têm poucas oportunidades para praticarem oralmente, eles mesmos, a L2.

Considerando que se trata de línguas vivas, em que o propósito comunicativo é evidente, a prática torna-se essencial. O receio de errar linguisticamente é muitas vezes o principal fator de inibição, sobretudo tratando-se de adolescentes. Consequentemente, é importante que o/a professor/a crie um ambiente descontraído (Arnold e Fonseca, 2004, p. 129), em que o erro seja incluído no processo de aprendizagem e visto como uma oportunidade para melhorar. De facto, é através da tentativa e desinibição que vamos ficando mais à vontade com a língua, pondo em prática estruturas adquiridas. O meu caso pessoal da aprendizagem do Espanhol reflete isso mesmo: comecei a aprender Espanhol somente no primeiro ano da licenciatura. Sou uma aluna um pouco tímida e reservada em ambiente de sala de aula, pelo que ficava frequentemente inibida nas atividades de expressão oral. No final dos três anos de licenciatura, apesar de ter sido aprovada à disciplina, senti que deveria melhorar o meu nível de Espanhol e por isso frequentei um curso livre promovido pela Universidade do Minho. O facto de ser sobretudo um espaço de conversação, em que a constante correção e avaliação não eram o objetivo principal, permitiu-me criar um maior à vontade com a língua, participar mais e melhorar a minha fluência. A correção linguística adveio quase como subentendida desse processo. É isso que me proponho trabalhar com os meus alunos neste PIA: correção sim, mas não sendo o foco deste projeto. O objetivo essencial é promover a participação oral, na tentativa de familiarizar os alunos com a língua meta, criando maior espontaneidade e fluência, e que a sala de aula se torne um espaço

democrático, onde as suas opiniões são ouvidas e valorizadas sem qualquer discriminação, desde que devidamente fundamentadas. Por outras palavras, revejo-me nas palavras de Scrivener (2005), que evidenciam a forma como a aprendizagem ocorre:

As a teacher, I cannot learn for my students. Only they can do that. What I can do is help create the conditions in which they might be able to learn, (...) perhaps by involving them, by enabling them to work at their own speed, by not giving long explanations, by encouraging them to participate, talk, interact. (p. 18)

De entre as várias perspetivas propostas para classificar as interações que têm lugar na sala de aula, mencionarei as interações verticais (professores-alunos) e interações horizontais (professores-professores e alunos-alunos) (Sotos Serrano, 2001, p. 260). Como mencionado no subcapítulo 1.2., ao longo do processo de observação, foi evidente o tipo de interação vertical. Nesse sentido, considerando o impacto positivo que esse tipo de interação teve nas expectativas dos alunos, e na impossibilidade de trabalhar todo o tipo de interação, considerei pertinente debruçar o meu estudo essencialmente sobre a interação vertical. Estou ciente de que o *TTT* (*Teacher Talking Time*, tempo de fala do/a professor/a) deve ser contido, de forma a conferir um maior protagonismo aos alunos. Apesar de este ser um tema amplamente discutível, a minha posição alinha-se ao lado dos que advogam que o tempo de fala do/a professor/a não deve ser eliminado, mas sim equilibrado com o tempo de fala dos discentes. De qualquer forma, estou convicta que o maior problema não se prende com a quantidade de tempo de fala do/a docente, mas sim com a qualidade do seu discurso, ou seja, com a sua relevância para a aprendizagem dos alunos, tal como reflete O'Neill (1994): "The question should not be 'how much time do teachers spend talking?' but rather 'How do teachers talk?'. É precisamente sobre esse tema que se desdobra o próximo subcapítulo.

2.1. As questões do/a professor/a e o modelo IRF

Ao longo dos anos, emergiram diferentes modelos para analisar a interação educativa ao longo da aula. Como é possível observar através do subcapítulo 1.2., os resultados do meu processo de observação foram ao encontro dos obtidos por Bellack, que permitiram concluir que o tipo de interação mais frequente insere-se no da solicitação, que compreende "expresiones en las que el solicitante espera una respuesta (...). Si nos atenemos a la realidad escolar, la pregunta adquiere categoría de protagonista dentro de lo que se viene llamando sollicitaciones. Por su número y por su poder" (citado em Sotos Serrano, 2001, pp. 261-262).

De facto, tal como foi possível observar, as professoras das turmas colocaram diversas

perguntas que se traduzem numa parte importante do discurso de sala de aula. Parece pertinente, por isso, compreender o tipo de questões colocadas pelos professores. Diversos investigadores (Elder e Paul, 2005, p. 17; Richards e Lockhart, 2007, pp. 186-187; e Splitter e Sharp, 1995, como citados em López Aymes, 2012, p. 48) desenvolveram diferentes categorias de perguntas. Para efeitos deste projeto de investigação-ação, destaco as procedimentais; convergentes/ *display*/ fechadas; e divergentes/ *referential*/ abertas.

As questões procedimentais visam, tal como o nome indica, tratar de procedimentos ao longo da aula, ou seja, têm que ver com gestão da aula (Richards e Lockhart, 2007, p. 186), como, por exemplo, perguntar ao aluno se fez o trabalho de casa ou se consegue ler o que está escrito no quadro. Portanto, este tipo de questões não versa sobre os conteúdos de aprendizagem. Em contrapartida, as questões que aludem aos conteúdos de aprendizagem podem dividir-se em dois tipos: convergentes e divergentes, dependendo do tipo de resposta que originam. As questões convergentes, cuja finalidade recai usualmente sobre a revisão de conteúdos, comprovar a compreensão de conceitos abordados ou perceber o conhecimento prévio dos alunos, resultam geralmente em respostas curtas, como foi possível verificar no meu processo de observação e tal como corroborado por Richards & Lockhart (2007),

Convergent questions encourage similar student responses (...). These responses are often short answers, such as 'yes' or 'no' or short statements. They do not usually require students to engage in higher-level thinking in order to come up with a response but often focus on the recall of previously presented information. (p. 186)

Por outro lado, nas questões divergentes a pessoa que coloca a questão não assume que a pessoa questionada conheça a resposta: “Higher order questions tend to be open-ended and lead to divergent thinking. Examples of higher order question types include application questions, analytical questions, synthesis questions, interpretive questions and evaluative questions” (Adu-Gyamfi et al., 2014). Efetivamente, estas perguntas originam geralmente novas ideias, expressas através de respostas variadas e pessoais, que devem, por isso, ser fundamentadas.

Durante o processo de observação descrito no subcapítulo 1.2., foi possível constatar a presença do padrão de interação *IRF* (*Initiation – Response – Feedback*, de Sinclair & Coulthard, 1975, como citado em Cullen, 2002, p. 118), frequentemente utilizado na sala de aula. Este padrão de interação não permite uma ampla variedade de níveis de pensamento, já que implica que o professor coloque uma questão convergente, o estudante responda (geralmente de forma igualmente controlada) e o professor forneça *feedback*, vulgarmente

caraterizado por um louvor verbal ('Muito bem!', 'Certo!', 'Exatamente!'). Apesar da utilização deste louvor ocasionalmente durante a aula poder ser positiva, quando utilizado em excesso, este *feedback* revela-se pobre em termos de significância, uma vez que se torna quase automático. Faz falta um *feedback* autêntico e significativo que possa eventualmente ser um ponto de partida para o diálogo, tal como aconteceria em circunstâncias fora do ambiente de sala de aula. Wong e Waring (2008, p. 200) sugerem a utilização de *pursuit questions* que estimulem cognitivamente o aluno, tais como “Por que dizes isso?”, “Podes explicar porque consideras que essa resposta está correta?”, “E se essa situação fosse de outra forma?”.

Não pretendo subvalorizar a utilidade do padrão de interação *IRF* em contexto de sala de aula, reconhecendo que a sua utilização de forma comedida pode ser benéfica para os alunos. No entanto, pelo exposto anteriormente, percebo a necessidade de partir em direção da busca de formas de promover diferentes níveis de pensamento. O meu processo de observação (cf. subcapítulo 1.2.) revelou que as questões convergentes tendiam a originar respostas igualmente fechadas por parte dos alunos, limitando não só o seu tempo de fala durante a aula, mas também o desenvolvimento de níveis mais elevados de pensamento: “it has often been observed that teachers tend to ask more convergent than divergent questions. (...) Since convergent questions require short answers, they may likewise provide limited opportunities for students to produce and practise the target language” (Richards & Lockhart, 2007, p. 187). De facto, de forma a alcançar diferentes tipos de pensamento e a promover a participação oral dos alunos (objetivo deste PIA), o/a docente necessita de variar o tipo de questões colocadas, isto é, não só questões convergentes, mas também divergentes. Por outras palavras, as questões podem ser utilizadas como meio para a promoção do desenvolvimento cognitivo. Efetivamente, não só este tipo de questões promove a autonomia dos alunos, como os encoraja a pensar: “Higher order questions teach students how to think, rather than what to think” (Adu-Gyamfi et al., 2014).

Parece evidente a demanda de criar espaço para as questões de maior nível de pensamento dentro da sala de aula. Não obstante, como identificar o nível das questões, no sentido de garantir o uso de diferentes níveis de complexidade e de pensamento? Gast (2009) sugere “framing questions that explore each of the critical thinking skills, one at a time and by referring to Blooms’ taxonomy to help you set the correct level of challenge” (p. 14), tal como sugerido igualmente por Fowler (2002), especialista no pensamento crítico, no seu artigo intitulado *La Taxonomía de Bloom y el Pensamiento Crítico* em que propõe uma forma de

colocar questões que estimulem o desenvolvimento de diferentes níveis de pensamento de acordo com os níveis propostos pela Taxonomia de Bloom.

Além disso, devido à complexidade do pensamento exigido pelas perguntas divergentes, torna-se necessário facultar aos alunos algum tempo para responderem, antes de redirecionar a resposta. À quantidade de tempo entre a pergunta do/a professor/a e a resposta do aluno, Richards e Lockhart (2007, p. 188) designaram como *Wait-Time*, ou seja, tempo de espera. Este é de suprema importância, sobretudo tendo em conta que o objetivo é levar os alunos a participarem na L2, ou seja, em Espanhol/ Inglês, e portanto necessitam de tempo não só para pensarem nas suas respostas, mas também na forma como pretendem expressar as suas ideias. Baseando-se noutros autores, Richards & Lockhart (2007) evidenciam os benefícios do aumento do tempo de espera entre a pergunta do/a docente e a resposta do aluno: “When wait-time is increased to three to five seconds, the amount of student participation as well as the quality of that participation often increases” (p. 188).

2.2. A linguagem enquanto veículo do pensamento

Temos como certo que a linguagem conforma todo o suceder vital do ser humano. Como facto cognitivo, cultural e social desenvolve-se e coabita connosco na nossa quotidianidade e, por isso, é um padrão a eleger-se em instrumento indispensável para o nosso devir diário. (Figueiredo, 2010, p. 159)

A linguagem é uma das formas que possibilita a expressão do nosso pensamento. Do mesmo modo, é o instrumento que permite ao/a docente conhecer o pensamento dos alunos e constatar a sua aprendizagem: “Since learning cannot be separated from language, learner progress must be expressed through an individual’s ability to communicate knowledge” (Meyer, Halbach, & Coyle, 2016, p. 5), daí a sua pertinência e utilidade no âmbito deste PIA.

Para os propósitos deste trabalho, convém salientar o conceito de *languageing*, que remete para o processo relativo à utilização da linguagem enquanto mediadora do pensamento, com o fim de o expormos aos outros e a nós mesmos, “languageing serves as a vehicle through which thinking is articulated and transformed into an artifactual form” (Byrnes, 2009, p. 97). Este conceito emergiu do trabalho de Vygotsky (1986, p. xxx), que advoga que a linguagem serve como um sistema simbólico crucial para desenvolver e mediar processos cognitivos, traduzindo-os verbalmente para que possam eventualmente originar novo pensamento.

Assim sendo, sobre o difundido debate (que conta com bons argumentos de ambas

fações) acerca da primazia da linguagem em relação ao pensamento (Hipótese Sapir-Whorf) ou vice-versa [Pinker defende que o pensamento antecede a linguagem na medida em que “há em todos nós emoções que não têm nomes em muitas línguas” (como citados em Silva & Silva, 2012)], resta-me adotar a posição de Vygotsky (1986), que considera o pensamento e a linguagem como uma unidade, tornando evidente a sua relação simbiótica, expressa num processo *continuum* no desenvolvimento cognitivo do indivíduo: “The relation of thought to word is not a thing but a process, a continual movement back and forth from thought to word and from word to thought” (p. 218). Por outras palavras, o pensamento emerge de uma raiz pré-verbal e a linguagem beneficia de uma raiz pré-intelectual, os dois conceitos fundem-se e transformam-se (Walqui, 2006, p. 161). Vygotsky reivindica que o processo pensamento-linguagem está intimamente conectado ao processo social, através do qual o indivíduo pode atingir o seu potencial.

Consequentemente, enquanto que, para Piaget, a linguagem se trata de um sistema representativo, subdesenvolvido até aos 6/7 anos de idade (Vygotsky, 1986, p. 27), para Vygotsky (1986, p. 9), a linguagem é social, comunicativa e essencial para o desenvolvimento cognitivo. Este último autor, contradiz Piaget ao argumentar que a linguagem tem, além de uma função interpessoal, uma função intrapessoal (Vygotsky, 1986, p. xxvi), visível no facto de as crianças falarem consigo mesmas. Em suma, Vygotsky (1986, p. xxxvi) assinala a relevância da interação social como potencializadora do discurso interno e, consequentemente, do desenvolvimento do pensamento.

Efetivamente, Vygotsky (1986, p. 94) apresentou a Teoria Sociocultural que defende que a aprendizagem resulta de um processo de interação social que implica, por sua vez, a participação do indivíduo (aluno/a, no caso deste PIA) em processos de interação com um indivíduo de um nível de capacidades e conhecimento superiores (a professora, no caso deste PIA). O principal benefício resultante desta interação seria a elevação do nível da aprendizagem do/a aluno/a, que parte dos seus conhecimentos atuais visando alcançar a zona do seu desenvolvimento potencial. Tal remete para a ZPD (Zona do Desenvolvimento Proximal) que se refere à distância entre o nível de desenvolvimento atual e o nível do desenvolvimento potencial, ou seja, “it is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (Vygotsky, 1978, p. 38). Por outras palavras, para que os discentes alcancem o

nível de desenvolvimento potencial, alguém mais apto deve desafiá-los cognitivamente e linguisticamente, de forma a que estes sejam capazes de extrapolar a sua zona de desenvolvimento atual, rumo a uma aprendizagem significativa. No entanto, tal deve ser levado a cabo sem que os alunos se vejam confrontados com expectativas de sucesso irreais e inatingíveis, terminando frustrados com todo o processo. Procuro então apoiar o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos recorrendo ao *scaffolding*, conceito utilizado em contexto educativo por Wood, Bruner e Ross (1976, como citado em Hammond, 2001, p. 14). Este conceito remete para o processo durante o qual o indivíduo com o nível de capacidade e conhecimento superiores apoia o desenvolvimento de níveis de competência mais elevados no indivíduo com nível de capacidade e conhecimento inferiores. Aplicado em contexto escolar, este conceito representa uma metáfora que Walqui (2006) desmonta: “Just as in the case of the scaffolding around a building, there is a facilitative structure of supports and boards (temporal and changeable...), and there is the actual work that is being carried out” (p. 164). Tal como um andaime no contexto extraescolar, o *scaffolding* deve ser progressivamente reajustado de acordo com as necessidades dos alunos e finalmente retirado, no sentido de lhes conferir uma maior autonomia e responsabilidade.

Clearly, learners construct new and extended understandings through their collaborative participation in scaffolded activities. But in doing so, they are doing more than simply absorbing information or digesting chunks of knowledge. Their active participation, with support from the teacher, enables them to construct and, potentially, transform understandings. (Hammond, 2001, pp. 12-13)

Por conseguinte, é imperativo evidenciar que não se pretende que o/a docente forneça as respostas, mas sim que desempenhe um papel de facilitador e forneça as estruturas a partir das quais o/a discente possa encontrar essas respostas.

Relativamente às formas através das quais o/a professor/a pode apoiar a compreensão e aprendizagem dos alunos, Krashen (2009, p. 64) enumera a vertente não linguística e a vertente linguística, que serão aprofundadas em seguida.

Em primeiro lugar, de forma não linguística, procurei apoiar a compreensão dos alunos através da utilização de *realia* (“real objects or pieces of writing, used to help teach students in a class”²) e vídeos e ilustrações, tal como sugere Krashen (2009, p. 66). Não obstante, por vezes, verifica-se um desaproveitamento deste tipo de recursos, visível sobretudo através dos manuais escolares, cujas ilustrações servem maioritariamente fins meramente estéticos.

² “realia”, in Cambridge Advanced Learner’s Dictionary & Thesaurus. Consultado a 02-07-2017. Disponível em: <http://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/realia>)

Considero que todo o tempo de aula é valioso, bem como os recursos utilizados durante a mesma. Consequentemente, acredito no potencial das ilustrações e vídeos como *scaffolding*, isto é, uma oportunidade para apoiar e envolver os alunos na sua própria aprendizagem, auxiliando-os na construção de significados.

The argument that images are fulcral in foreign language (FL) teaching is highly convincing: “[i]f we are to conclude that image is an important factor understanding the meaning of a piece of language, we are grossly underestimating its importance. Image is meaning”. (Keddie, 2009, p. 8, como citado em Hurst, 2014, p. 22)

Além desta função de apoio da língua, os recursos audiovisuais também podem adquirir significado e relevância nas aulas de L2 enquanto estímulos para o fomento do desenvolvimento cognitivo, aspeto que abordarei adiante, no subcapítulo 4.1..

Em segundo lugar, de forma linguística, o/a docente pode desacelerar o ritmo do discurso, articular as palavras de forma mais clara e utilizar vocabulário de forma constante e em contexto, para que o aluno fique familiarizado com ele (Krashen, 2009, p. 64). Efetivamente, os resultados do questionário colocado durante o processo de observação descrito em 1.2., alertaram-me para a percepção dos alunos relativamente à falta de conhecimento da língua como impedimento para a participação oral. Concomitantemente, Loughrin-Sacco (como citado em Krashen, 1998, p. 179) concluiu, através de um estudo a alunos de Francês, que a expressão oral era a atividade comunicativa da língua que despoletava mais ansiedade nos estudantes. Uma das causas dessa ansiedade era a frustração ou o não ser capaz de comunicar eficazmente na língua meta, tendo que utilizar estruturas que ainda não conheciam.

De facto, “falar” é uma atividade comunicativa da língua bastante complexa. Como resultado, urge fornecer aos alunos *input* linguístico, uma vez que “that the input matters (...), seems almost trivially self-evident” (Borovsky & Elman, 2006, p. 763). Assim sendo, procurei facultar aos estudantes *input* linguístico necessário e inteligível, embora, por vezes, seja ligeiramente superior ao nível do estudante (seguindo a abordagem da ZPD). Este tipo de *input* é denominado como *Comprehensible Input* por Krashen, e supõe que o aluno esteja envolvido num contexto familiar, mas, ao mesmo tempo, rico em conhecimento, o que Krashen expressa como “i+1”, em que “i” se refere aos conhecimentos atuais do aluno e “+1” ao nível superior de conhecimento, visando estimular e desafiar o aluno, tornando a sua aprendizagem mais rica e significativa e melhorando a qualidade do *output* (neste caso, da sua produção oral).

The input hypothesis makes the following claim: a necessary (but not sufficient) condition to move from stage i to stage $i + 1$ is that the acquirer understand input that contains $i + 1$, where ‘understand’ means that the acquirer is focussed on the meaning and not the form of the message. We acquire, in other words, only when we understand language that contains structure that is ‘a little beyond’ where we are now. (Krashen, 2009, p. 21)

A *Input Hypothesis*, sugere que, utilizando o contexto, conhecimento do mundo ou informação paralinguística, o aluno se concentre no significado, em detrimento da forma, para que melhor possa compreender o *input*: “It says we acquire by ‘going for meaning’ first, and as a result, we acquire structure!” (Krashen, 2009, p. 21), o que também justifica o facto de neste PIA ser dada mais atenção ao significado (*meaning*) do que à forma linguística (*form*). Além disso, e tal como aconteceu no meu próprio processo de aprendizagem, Krashen (2009) considera, através da *Input Hypothesis*, que a fluência não pode ser diretamente ensinada, “Rather, it ‘emerges’ over time, on its own. The best way, and perhaps the only way, to teach speaking, according to this view, is simply to provide comprehensible input” (p. 22).

Este *input*, cuja importância vem sido reiterada ao longo deste capítulo, poderá ser transmitido através de conversação informal ao longo da aula, visando a sua repetição em contexto e subsequente familiarização por parte dos alunos, ou ainda através de Atividade(s) Específica(s) de *Input* Linguístico (doravante designadas por AEIL), em que os alunos podem ler e contactar diretamente com a linguagem necessária para a expressão do seu pensamento. Ambas formas serão utilizadas em diferentes ciclos deste projeto de investigação-ação. De qualquer modo, o que parece importante ressaltar é que “if we focus on comprehension and communication, we will meet the syntactic requirements for optimal input” (Krashen, 2009, p. 65), ou seja, o/a professor/a deve procurar que a comunicação seja eficaz, isto é, que o significado seja compreendido por todos os intervenientes.

Finalmente, convém recordar que a expressão do pensamento através da linguagem está subentendido no objetivo principal deste PIA. Neste sentido, como oposição à hipótese de Krashen, e dada a sua iminente relevância para este projeto de investigação-ação, é pertinente destacar a *Output Hypothesis*, defendida por Swain (1993), que advoga que a produção da linguagem promove a aprendizagem da língua e argumenta que a produção da linguagem possibilita uma “meaningful practice of one’s linguistic resources permitting the development of automaticity in their use. This is an issue of fluency rather than accuracy, and corresponds to our intuitions that one gains in fluency by using language as frequently as possible” (p. 159). Além disso, os alunos podem adquirir maior controlo sobre o seu processo de

aprendizagem e perceber as suas lacunas, isto é, se são capazes ou não de expressar o seu pensamento, avaliando o seu conhecimento da linguagem, isto é,

It is agreed that comprehensive input is essential but not sufficient in promoting second language acquisition, and that output can push learners to notice the gap between their interlanguage and target language. The Output Hypothesis proposed by Swain argued that language output may trigger the learners to pay attention to the target linguistic form in order to express their intended meaning. (Wang & Castro, 2010, p. 175)

Efetivamente, tal como o autor supramencionado, defendo que tanto a *Input Hypothesis* como a *Output Hypothesis* são válidas e devem ser tidas em conta no que concerne à aprendizagem de uma L2, da mesma forma que o foco no significado (*meaning*) não anula a importância da forma (*form*), mas sim que os dois convergem, visando o sucesso da comunicação.

Sumariamente, ao longo deste capítulo, tornou-se evidente a necessidade de apoiar o desenvolvimento linguístico dos alunos e a ligação entre a comunicação e a reflexão; isto é, entre as questões colocadas pelo/a professor/a (com ênfase nas divergentes) e a promoção da participação oral dos alunos e o desenvolvimento de diferentes níveis de pensamento. Por tudo isto, vou ao encontro das ideias plasmadas por Parra Martínez (2013),

Se hace necesario que los docentes promuevan clases dialogadas, interactivas, con estrategias generadoras de ideas que permitan a los estudiantes expresarse haciendo uso de la argumentación y resolución de problemas. La comunicación y la reflexión van de la mano, ya que lo que se expresa se profundiza, y lo que se profundiza se aprovecha. (p. 42)

Assim sendo, terminada a análise das teorias e investigações referentes ao tema da “comunicação” (competência oral), resta-me aprofundar o tema da “reflexão”, ou seja, do desenvolvimento cognitivo, no próximo capítulo.

Capítulo III – Desenvolvimento cognitivo: o pensamento crítico

El éxito escolar es la capacidad que el profesor manifiesta para hacer que el niño piense, crezca pensando, se desarrolle pensando y sea capaz de lograr autonomía en su pensamiento. Cuando el niño lo logra, el profesor tiene éxito. (Roberto Matosas, como citado em Montoya Maya & Monsalve Gómez, 2008)

No capítulo anterior, concluiu-se que a comunicação e a reflexão partilham um elo comum e são dois dos fatores que podem conduzir ao sucesso escolar, daí a relevância em promovê-los dentro do ambiente de sala de aula. Através do fomento da participação oral em grande grupo, pretende-se estimular nos estudantes diferentes níveis de pensamento; tal significa que não se pretende descurar os níveis mais baixos como o conhecimento e compreensão, que devem irrefutavelmente estar presentes ao longo da aula. No entanto, seria redutor utilizar somente esses níveis mais baixos, sem explorar o verdadeiro potencial dos níveis mais elevados de pensamento, em que se inclui o pensamento crítico.

Neste sentido, ao longo do capítulo III proponho abordar quatro questões centrais no que concerne ao desenvolvimento cognitivo dos alunos:

- O que se entende por pensamento crítico?
- Quais as características de um pensador crítico ideal?
- Em que consiste a Taxonomia dos Objetivos Educacionais?
- De que forma a Taxonomia pode ser útil para colocar o pensamento crítico em prática na sala de aula?

3.1. *O que se entende por pensamento crítico?*

Philosophers and educators have long agreed on the importance of critical thinking, but they have not agreed entirely on what it is, and they have agreed even less on how to teach it. (Noddings, 1995, p. 57)

Atualmente, o termo “pensamento crítico” tem sido, de forma relativamente banal e talvez inadequada, aplicado a uma panóplia de situações. Tal possivelmente se deva ao facto de ser um conceito complexo e, portanto, de difícil definição.

A palavra “pensar” advém do latim “pensāre” e significa “1. Fazer uso da razão para depreender, julgar ou compreender; encadear ideias de forma lógica; raciocinar. 2. Refletir.”³,

³ “pensar”, in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. Consultado a 10-07-2017. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/pensar>

pelo que se trata de um processo cognitivo que supõe que o indivíduo faça uso das suas capacidades mentais para construir significados, compreendê-los, julgá-los e aplicá-los consoante as suas necessidades. Por seu turno, etimologicamente, a palavra “crítico” tem origem do grego “kritikós”, “capaz de julgar”, pelo latim “criticu-“, “julgador das obras do espírito” e da qual resulta a expressão “espírito crítico” que significa “atitude intelectual que consiste na tendência para não admitir nenhuma asserção sem reconhecer a sua legitimidade”⁴, pelo que ultrapassa a lógica para dar lugar ao questionamento do que é considerado verdadeiro pela sociedade, através da capacidade de analisar e avaliar factos.

O conceito de “pensamento crítico” não é novo. Ao longo dos anos, vários autores (Bloom et al., 1956, p. 38; Elder e Paul, 2005, p. 7; Fernández Jarquín et al., 2006, p. 8; Lipman, 1998, p. 62; Ten Dam e Volman, 2004, citados em Hernández, Maldonado e Ospina, 2015, p. 94; e Woolfolk, 1999, citado em Palma Rosales, 2002, p. 17), apresentaram propostas para a sua definição (ainda que possivelmente incompleta e discutível, dada a complexidade deste conceito). Ten Dam & Volman (2004) advogam que o PC envolve habilidades cognitivas como “analizar argumentos, juzgar la credibilidad de las fuentes, identificar el enfoque del problema y responder o plantear preguntas controversiales” (citados em Hernández et al., 2015, p. 94).

Apesar das suas investigações divergirem em quarenta e dois anos, Bloom et al. (1956, p. 38) e Lipman (1998, p. 62), confluem ao designarem o pensamento crítico como um processo intelectual que permite a investigação, análise, aplicação, síntese, julgamento e avaliação de informação. Nesse âmbito, convém reforçar Bloom et al. (1956), cuja relevância permanece atual se compararmos as necessidades educativas do século XXI, plasmadas nas *21st Century Skills* (cf. Introdução), às referidas na obra *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain*:

What is needed is some evidence that the students can do something with their knowledge, that is, that they can apply the information to new situations and problems. It is also expected that students will acquire generalized techniques for dealing with new problems and new materials. Thus, it is expected that when the student encounters a new problem or situation, he will select an appropriate technique for attacking it and will bring to bear the necessary information (...). This has been labelled "critical thinking" by some, "reflective thinking" by Dewey and others, and "problem solving" by still others. (1956, p. 38)

De facto, apesar da quantidade de anos que separam alguns destes autores, as suas ideias no essencial convergem, indicando que o pensamento crítico implica questionamento e o uso

⁴ “crítico”, in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. Consultado a 10-07-2017. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/critico>

recorrente da razão, orientado para a construção e aplicação de opiniões conscientes, independentes, responsáveis e fundamentadas. Efetivamente, neste PIA proponho-me desenvolver diferentes níveis de pensamento, incluindo o pensamento crítico, que num contexto de sala de aula está patente na “...expresión oral y escuchas eficaces. Nos permite unir el dominio del contenido con metas tan diversas como la autoestima, la disciplina personal, la educación multicultural, el aprendizaje cooperativo y la solución de problemas” (Woolfolk, 1999, como citado em Palma Rosales, 2002, p. 17). Deste modo, o pensamento crítico não pode ser considerado como algo isolado dos restantes conteúdos que estão contemplados nos programas nacionais de ELE e ILE. Pelo contrário, pode ser fomentado em consonância com diferentes conteúdos visando a construção do aluno enquanto aprendiz e pensador crítico, isto é, um indivíduo capaz de pensar por si mesmo.

3.2. Quais as características do pensador crítico ideal?

A partir das investigações de diferentes autores (Ennis, 2011, pp. 1-2; Fernández Jarquín et al., 2006, p. 8; e López Aymes, 2012, pp. 46-47), bem como das características apontadas por cada um deles, foi possível traçar o perfil do pensador crítico ideal.

Desta feita, o pensador crítico ideal,

- Identifica e compreende informação relevante;
- Analisa e raciocina sobre os argumentos, recorrendo a diferentes perspetivas;
- Ouve o outro com respeito, de forma cuidadosa e compreende-o;
- Demonstra flexibilidade para modificar opiniões quando novos dados emergem;
- Interpreta ideias abstratas;
- Aplica os seus conhecimentos adequadamente, considerando diferentes situações.

A partir das características enumeradas, poderíamos ser tentados a pensar que ser um bom pensador crítico é algo inato a apenas a alguns seres humanos, ou seja, que se traduz num talento natural e que, portanto, não pode ser aprendido. Nesta perspetiva, poderia afirmar-se: estas características estão presentes num pensador crítico ideal, logo, todos os indivíduos que possuem estas características são bons pensadores críticos. Trata-se, obviamente, de uma falácia. É provável que muitos indivíduos possuam estas características, mas não as utilizem:

No se puede decir que alguien es un buen pensador crítico sólo por tener esas habilidades cognitivas; sin embargo, sólo hace falta que encuentre motivos para aprovecharlas. Cuando

las personas tienen en mente propósitos y quieren saber cómo los pueden alcanzar, lo más probable es que quieran saber (...) qué creer y qué rechazar, por lo que las habilidades de pensamiento crítico son muy necesarias. (López Aymes, 2012, p. 47)

Por outro lado, se é verdade que em alguns indivíduos estas características estão vincadas na sua personalidade, não podemos descurar o facto de que, tal como a criatividade, o pensamento crítico pode e deve ser aprendido e estimulado em todos os indivíduos e a escola pode ser um espaço privilegiado para este tipo de pensamento. Considero que o primeiro passo deve ser dado pelo/a professor/a, que necessita de se manter atualizado/a e reajustar a sua prática docente, considerando que a reflexão crítica deve ser uma constante na sua profissão. Ainda que pareça um detalhe, este é na realidade um aspeto fulcral no papel do/a professor/a. Na verdade, os professores resistem, por vezes receando novas abordagens e cingem-se ao ensino dos conteúdos tal como estes lhes foram ensinados (Langer, 2000, como citado em Palma Rosales, 2002, p. 33). De forma a proporcionar um paradigma aos alunos, os professores devem ser, eles mesmos, capazes de utilizar diferentes níveis de pensamento, incluindo o pensamento crítico: “si el docente no ha desarrollado una disposición crítica, no podrá facilitar espacios que incluyan entre sus posibilidades estas actitudes del reconocimiento mutuo y la apertura de pensamiento” (Hernández et al., 2015, pp. 100-101). Além do mais, recordando o disposto no capítulo II, acerca da ZPD, o/a professor/a tem irremediavelmente um papel ativo enquanto guia do aluno neste processo:

Cuando se da la oportunidad al educando de que sea el actor central de los procesos enseñanza-aprendizaje retoma sus ideas previas y las conecta con las nuevas por ello es necesario que el maestro sea un guía que lleve al alumno a adquirir aprendizajes significativos. (Palma Rosales, 2002, p. 135)

Tal não significa que o/a professor/a esteja no centro da aprendizagem; pelo contrário, o/a professor/a deve: demonstrar empatia e testar diferentes perspetivas, em vez de julgar e ridicularizar as opiniões dos alunos; evitar ser visto como a única fonte de autoridade detentora de todas as respostas corretas; e desenvolver nos estudantes a capacidade de olhar criticamente para o meio em que estão inseridos, traduzido pelos meios de comunicação, textos, anúncios, músicas, etc. (Fernández Jarquín et al., 2006, p. 9).

3.3. Em que consiste a Taxonomia dos Objetivos Educacionais: Domínio Cognitivo (Taxonomia de Bloom)?

No subcapítulo 3.1. foi possível definir um conceito aproximado de “pensamento crítico”. Efetivamente, trata-se de um conceito complexo, o que pode aludir a algo abstrato e

de difícil materialização. Na tentativa de categorizá-lo, tornando-o mais concreto e aplicável em distintos contextos, vários autores (Bloom et al., 1956; e também Ennis, 1996, Perkins, Jay e Tishman, 1993, Halpern, 1998, citados em Sosu, 2012, p. 2) dedicaram-se ao seu estudo. Ainda que por vezes o número e nome das categorias varie, os autores supramencionados parecem concordar que, para o desenvolvimento de níveis mais elevados de pensamento (em que se inclui o PC), se devem trabalhar categorias como a curiosidade, a percepção/ compreensão, o conhecimento/ memória, a criatividade, aplicação e a avaliação/ julgamento dos dados apresentados.

Tal reforça o facto de que nenhuma destas propostas é superior ou inferior, apenas se categorizam de forma diferente e podem ser aplicadas consoante a sua pertinência no contexto escolar. Para efeitos da elaboração deste PIA, após analisar cada proposta, decidi optar pela expressa através da *Taxonomia dos Objetivos Educacionais: Domínio Cognitivo* ou *Taxonomia de Bloom*, que será abordada com maior detalhe em seguida.

Bloom et al. (1956) começam por definir Taxonomia “Taxonomy—‘Classification, esp. of animals and plants according to their natural relationships” (p. 1). De facto, o objetivo da Taxonomia biológica é uniformizar e assegurar a comunicação relativamente aos diferentes constituintes dos seres vivos. Nessa linha, a partir de uma reunião informal, em 1948, que teve lugar na convenção da “American Psychology Association”, em Boston, surgiu a ideia de criar uma estrutura de classificação de objetivos hierárquica que facilitasse a comunicação entre os examinadores e autores do currículo educativo (Bloom et al., 1956, p. 10). Realmente, nos princípios orientadores da sua elaboração, fica patente a preocupação em definir e utilizar cada termo de forma consistente e neutra, de forma a tornar a Taxonomia um instrumento útil, inclusivo e abrangente (Bloom et al., 1956, p. 14). Assim sendo, a TOE, elaborada por vários autores e editada por Bloom (por isso frequentemente reconhecida como “Taxonomia de Bloom”), trata-se de um meio para expressar de forma qualitativa diferentes níveis de pensamento e continua a ser um dos modelos mais aplicados universalmente.

A Taxonomia está dividida em três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor. O domínio cognitivo foi o primeiro a ser publicado e é o foco deste projeto de investigação-ação. Este domínio contempla objetivos amplamente difundidos nos programas nacionais, relacionados com recordar ou reconhecer conhecimento, bem como desenvolver diferentes competências. Por outro lado, o domínio afetivo inclui objetivos que descrevem “changes in interest, attitudes, and values, and the development of appreciations and adequate adjustment” (Bloom

et al., 1956, p. 7). Tal revela-se uma tarefa difícil porque é complexo tentar descrever comportamentos intrinsecamente relacionados com as emoções interiores do indivíduo, pelo que, na altura da publicação do domínio cognitivo, Bloom e os restantes autores da Taxonomia não tinham uma data prevista para a sua publicação. Por fim, os autores reconhecem a existência do domínio psicomotor, cuja ênfase recai sobre o “fazer”, porém não encontraram evidências significativas da sua necessidade nas escolas secundárias daquela altura (Bloom et al., 1956, pp. 7-8).

O livro referente à TOE divide-se em duas partes. Na primeira (descrita de forma breve até ao momento), são abordados os princípios segundo os quais a taxonomia foi desenvolvida e organizada, e é exposta a importância do domínio cognitivo. Na segunda parte, procede-se à definição de cada categoria da *Taxonomia do Domínio Cognitivo*, e à enumeração dos objetivos de cada nível, possíveis problemas e exemplos.

A TOE traduz-se numa hierarquia de diferentes níveis de complexidade, em que cada nível é mais complexo que o anterior, tratando-se de uma taxonomia cumulativa. Por outras palavras, os níveis mais baixos começam pelo Conhecimento e Compreensão e vão aumentando progressivamente até chegarem ao nível mais elevado, neste caso, a Avaliação. Por essa razão, a Taxonomia de Bloom tem vindo a ser representada em forma de pirâmide.

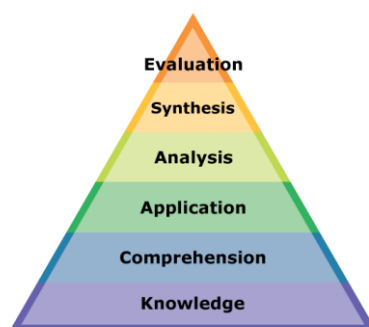


Figura 1. Taxonomia original de Bloom. (Fonte: <http://www.learnnc.org/lp/pages/4719>)

Consequentemente, pretende-se que os alunos sejam capazes de atingirem os níveis mais elevados de pensamento. Ao longo das próximas páginas, procurarei explicar de forma breve cada nível da Taxonomia dos Objetivos Educacionais, segundo a sua ordem.

O Conhecimento compreende objetivos relacionados com a memória e, por isso, pretende-se que o estudante seja capaz de recordar ou enumerar factos e teorias. Convém, referir que a TOE reconhece a importância atribuída pela Escola a este nível, em concordância com o descrito na Introdução deste estudo (Bloom et al., 1956, p. 28). Consequentemente,

apesar de defender que diferentes níveis de pensamento devem ser estimulados ao longo da aula, não pretendo descurar a evidente relevância do Conhecimento, uma vez que sem ele não somos capazes de tomar decisões e resolver problemas (Bloom et al., 1956, p. 33). No entanto, como referido anteriormente, este projeto visa que os alunos não sejam meros recetores de informação e, por isso, procurei que todo o conhecimento transmitido fosse passível de ser questionado, retomando a ideia de uma sociedade em constante mudança e remetendo para o preconizado por Bloom et al. (1956): “In fields undergoing rapid transition, knowledge may be taught, not so much with the expectation that it will prove eternally ‘true’, but as a basis for learning the methodology (...) for attacking the problems therein” (p. 33).

O segundo nível da TOE, denominado Compreensão, inclui “objectives, behaviors, or responses which represent an understanding of the literal message contained in a communication” (Bloom et al., 1956, p. 89) e visa que os estudantes sejam capazes de perceberem o significado da informação transmitida.

O nível da Aplicação supõe que o indivíduo seja capaz de empregar a informação geral (teorias, regras...) em situações concretas. Tal evidencia a importância da utilização de materiais autênticos (suscetíveis de serem encontrados em contexto extraescolar) que traduzam situações concretas, facto que foi tido consideração neste PIA (cf. subcapítulo 4.1.).

O nível da Análise já envolve capacidades cognitivas mais elevadas. O indivíduo deve ser capaz de descompor todos os componentes de forma a poder caracterizar e descodificar os motivos por detrás de cada um deles.

Recorde-se que, à medida que se vai subindo na hierarquia, o nível de complexidade aumenta. Por conseguinte, o nível Síntese requer a capacidade de reorganizar a informação recolhida, acrescentando diferentes perspetivas, visando elaborar uma nova ideia ou solução. Apesar de este ser o nível mais propício ao desenvolvimento da criatividade, Bloom et al. (1956) alertam para o facto de que “this is not completely free creative expression since generally the student is expected to work within the limits set by particular problems, materials, or some theoretical and methodological framework” (p. 162).

Por fim, o nível supremo corresponde ao da Avaliação, em que se pretende a formulação de juízos de valor fundamentados e críticas construtivas com o auxílio do *insight* proporcionado pelos níveis anteriores de pensamento (Bloom et. al., 1956, p. 185). Implica um grau elevado de capacidade de reflexão, já que supõe que os alunos sejam capazes de ponderar sobre os métodos e soluções encontradas no nível anterior, avaliando a sua eficácia.

No livro *Taxonomy of Educational Objectives*, os seus autores acentuam o caráter aberto e inacabado da Taxonomia, que fica assim suscetível a diferentes revisões visando o seu aperfeiçoamento: “We do not regard it as perfect or as completed. We expect to continue to work on the development of the other domains and to revise this Handbook as experience dictates the need for improvement” (Bloom et al., 1956, p. 25). Na tentativa de colmatar algumas das suas limitações, diferentes propostas emergiram.

3.3.1. Propostas derivadas da TOE

Anderson e Krathwohl apresentaram posteriormente uma revisão à Taxonomia de Bloom (representada na figura 2), na tentativa de superar as suas limitações e incorporar novos progressos educativos.

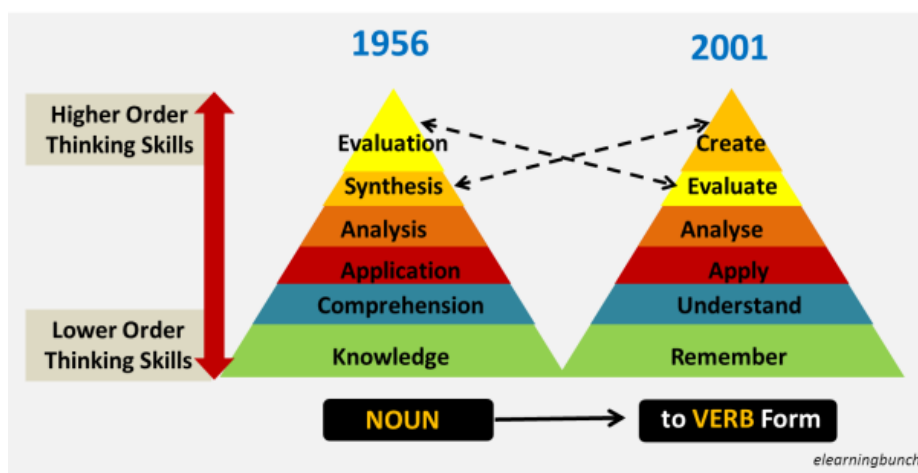


Figura 2. A Taxonomia original e a revista. (Fonte: <https://elearningbunch.wordpress.com/2013/02/20/revised-bloom-taxonomy/>)

Analisando sumariamente algumas das principais alterações da nova versão, verifico que os nomes foram alterados para verbos, visando enfatizar que o pensamento está orientado para a ação, que foi adicionada uma nova dimensão relativa ao “Conhecimento” (Anderson et al., 2001, pp. 27-29) e que as categorias de “Síntese” e “Avaliação” trocaram de posições, sendo que a primeira foi renomeada “Criar” (Anderson et al., 2001, p. 266). Não obstante, apesar de ser renomeada, a categoria de “Síntese” apresenta visíveis semelhanças com a categoria “Criar”: ambas estão relacionadas com a reestruturação e resumo da informação.

Neste sentido, apesar de se notarem diferenças, podemos concluir que a proposta de Krathwohl não diverge em grande escala da Taxonomia inicial de Bloom no que respeita aos seus fundamentos e princípios.

Churches (2009) apresentou mais recentemente uma proposta de adaptação da TOE, denominada “Digital Bloom 2.0”, que introduz a vertente tecnológica: “this is an update (...) to account for the new behaviours, actions and learning opportunities emerging as technology advances” (p. 3). Esta taxonomia apresenta métodos e ferramentas, que funcionam como meio para atingir diferentes níveis de pensamento: “it is about using these tools to achieve, recall, understanding, application, analysis, evaluation and creativity” (ibid., 2009, p. 3). Assim sendo, o autor oferece uma série de atividades orientadas para a tecnologia (Adobe Acrobat Reader, Google maps, etc.), relacionadas com cada nível da Taxonomia (Churches, 2009, pp. 10-72). Por seu turno, estes níveis introduzem novos verbos, adaptados à realidade tecnológica atual, como, por exemplo, “Googling”.

Para os propósitos deste projeto de investigação-ação, adotei a Taxonomia de Bloom Original, considerando as razões que enumero em seguida:

a) A sua relevância na sociedade do século XXI. De facto, é visível um pensamento vanguardista de Bloom no que concerne à importância da formação do indivíduo e no papel da Escola em ensinar a aprender:

Whatever the case in the past, it is very clear that in the middle of the 20th century we find ourselves in a rapidly changing and unpredictable culture. It seems almost impossible to foresee the particular ways in which it will change in the near future or the particular problems which will be paramount in five or ten years. Under these conditions, much emphasis must be placed in the schools on the development of generalized ways of attacking problems and on knowledge which can be applied to a wide range of new situations. That is, we have the task of preparing individuals for problems that cannot be foreseen in advance. (Bloom et al., 1956, p. 40)

b) A Taxonomia dos Objetivos Educacionais, ainda que remonte a 1956, propõe-se como modelo no contexto educativo para a análise de algumas das *21st Century Skills*, nomeadamente, *Critical Thinking* e resolução de problemas: “teachers and curriculum makers should find this a relatively concise model for the analysis of educational outcomes in the cognitive area of remembering, thinking, and problem solving” (Bloom et al., 1956, p. 2).

c) A credibilidade da Taxonomia de Bloom. De facto, a Taxonomia superou com êxito o teste do tempo, continuando a ser amplamente utilizada hodiernamente por professores e investigadores na área da educação, tendo-se tornado num paradigma para os modelos referentes à avaliação do domínio cognitivo.

d) Apesar de reconhecer a pertinência da Taxonomia de Churches, o meu projeto de investigação-ação não tinha prevista uma vertente tecnológica desta envergadura e o próprio

acesso de todos os estudantes a diferentes aplicações móveis e à conexão à rede em todas as aulas eram limitados, por isso não se aplicava facilmente ao meu PIA. Por outro lado, e remetendo para a taxonomia revista por Anderson et al. (2001), considero que expõe críticas pertinentes, que encorajam a reflexão sobre este tema. Não obstante, quanto à ordenação dos níveis, ainda não há um consenso claro quanto à opção mais correta, existindo argumentos válidos de ambas as fações. De qualquer modo, não considero que esse seja um fator crucial porque o mais relevante é proporcionar aos alunos diferentes momentos em que eles possam desenvolver todos os níveis cognitivos, presentes em todas as taxonomias. Em segundo lugar, penso que a hierarquização da taxonomia tal como proposta por Bloom pode, de facto, conduzir à fragmentação dos processos educativos. Não obstante, já na altura da sua publicação, Bloom et al. (1956) reconheceram esta limitação: “We need a method of ordering phenomena (...). This is the basic problem of a taxonomy – to order phenomena in ways which will reveal some of their essential properties as well as the interrelationships among them” (p. 17). Em seguida, acrescentam que “although there are dangers in devising a classification scheme which might tend to rigidify our thinking (...), the relatively chaotic nature of our field (...) justify some procedure such as this for ordering the phenomena with which we deal” (ibid., 1956, pp. 23-24) e elucidaram que a estruturação hierárquica da Taxonomia (da qual resultou a visão em pirâmide) representava uma forma de organizar os dados para proporcionar uma maior clareza visual em distinguir LOT e HOT e não contemplá-los como níveis isolados, deixando visível a relação com outros objetivos. Assim sendo, através da Chave para a Classificação dos Objetivos Educacionais, disponibilizada por Bloom et al. (1956, p. 59) é possível verificar que um mesmo objetivo se pode inserir em diferentes níveis, evidenciando assim a permeabilidade e flexibilidade entre os vários níveis propostos pela TOE: “As we have defined them, the objectives in one class are likely to make use of and be built on the behaviors found in the preceding classes in this list” (Bloom et al., 1956, p. 18), pelo que os autores assumem que a classificação dos mesmos não é intransigente.

Efetivamente, torna-se claro que não há uma separação intransigente entre os níveis propostos pela Taxonomia, mas sim uma continuidade entre os objetivos e níveis. Para efeitos deste projeto, de forma a afastar-me da visão piramidal da Taxonomia de Bloom, evidenciando a dispensabilidade desta representação para os propósitos deste PIA, adotei a visão do modelo circular proposto por Gast (2009, p. 23) definido frequentemente como

Bloom's Taxonomy Learning in Action Rose (BTLAR) (cf. Anexo 3). Esta representação engloba as seis categorias originalmente propostas por Bloom et al. (1956), bem como capacidades (expressas através de verbos em cada “pétala”) e resultados de aprendizagem de cada nível.

3.4. De que forma a taxonomia pode ser útil na sala de aula?

Antes de mais, a TOE é útil para o/a professor/a na medida em que pode ser encarada como um instrumento de reflexão, permitindo-lhe planear e ensinar de forma apropriada:

Use of the taxonomy can also help one gain a perspective on the emphasis given to certain behaviors by a particular set of educational plans. Thus, a teacher, in classifying the goals of a teaching unit, may find that they all fall within the taxonomy category of recalling or remembering knowledge. Looking at the taxonomy categories may suggest to him that, for example, he could include some goals dealing with the application of this knowledge and with the analysis of the situations in which the knowledge is used. (Bloom et al. 1956, p. 2)

Em seguida, se atentarmos nos verbos propostos pela *Bloom's Taxonomy Learning in Action Rose* (cf. Anexo 3), verificamos que os podemos relacionar com questões. Efetivamente, ao longo dos anos, surgiram propostas de questões baseadas na Taxonomia de Bloom, com o objetivo de desenvolver diferentes níveis de pensamento (cf. Fowler, 2002, e Gast, 2009, mencionados no subcapítulo 2.1.).

Retomando as grelhas utilizadas durante o processo de observação, é possível constatar que as perguntas da professora e respostas dos alunos se enquadram essencialmente nos níveis LOT. Pretende-se assim que o/a professor/a se desloque das questões de baixo nível de pensamento (LOT) em direção às questões de elevado nível cognitivo (HOT).

Este capítulo vai divergindo ligeiramente da teoria pura, já que versa sobre a aplicabilidade prática da Taxonomia de Bloom em contexto de sala de aula, através da formulação de questões relativas aos seus níveis. Encerro, deste modo, a fundamentação teórica que deu lugar à estruturação de um plano de ação a ser aplicado no âmbito deste PIA, descrito no próximo capítulo.

Capítulo IV – Desenho do estudo

O presente relatório incide sobre uma metodologia de investigação-ação pelo que, em primeiro lugar, procedi à observação das turmas que iria lecionar visando encontrar uma fragilidade passível de ser colmatada (cf. capítulo I). Em seguida, procurei caracterizar os temas adjacentes à questão central que emergiu do processo de observação, recorrendo a diversos investigadores e estudos sobre os temas relevantes para o projeto (cf. capítulo II e III). Assim sendo, ao longo deste capítulo, procuro delinear e expor o plano de ação elaborado a partir da fundamentação teórica apresentada anteriormente, bem como a metodologia que utilizei para colocá-lo em prática.

4.1. Plano de ação

A delineação de um plano de ação requer observação, estudo, planificação, intervenção, reflexão e reajustes. O objetivo deste plano de ação é, recordo, responder à questão: “Pode o uso da Taxonomia de Bloom pelo/a professor/a, aplicada a recursos (audio)visuais, apoiar o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos de ELE e ILE?”.

Começando pela observação, descrita de forma exaustiva no subcapítulo 1.2., foi desde logo evidente um défice de participação oral na L2 (Inglês ou Espanhol) por parte dos alunos. Analisando os momentos propícios à participação oral durante as aulas, verifiquei que geralmente emergiam de momentos de diálogo em grande grupo e das questões colocadas pela professora. Pareceu-me, por isso, pertinente analisar o tipo de questões colocadas pela docente, na tentativa de encontrar uma relação com as respostas dos alunos. Conclui que as perguntas da professora eram maioritariamente convergentes (cf. subcapítulo 2.1.), situando-se nos níveis cognitivos mais baixos (relacionados com o Conhecimento, Compreensão e Aplicação de conteúdos). Inclusivamente, quando questões relacionadas com níveis cognitivos mais elevados (Análise, Síntese ou Avaliação) eram colocadas, os alunos demonstravam relutância em responder. Visando compreender, de forma anónima, a opinião dos alunos relativamente à sua baixa participação oral na L2, decidi colocar-lhes um questionário referente à competência oral (cf. Anexos 1 e 2). Através da análise dos resultados, compreendi que os discentes conferiam importância à competência oral e apontaram como razões para a baixa participação o facto de serem envergonhados, carecerem de ideias sobre o que dizer ou possuírem ideias mas terem dificuldades em expressá-las na L2.

A partir daqui, em primeiro lugar, pareceu relevante criar um ambiente descontraído, propício à aprendizagem; em segundo lugar, fornecer aos alunos fontes de ideias; em terceiro lugar, facultar-lhes a linguagem adequada para veicularem o seu pensamento; e, por último, de forma a garantir respostas de níveis mais elevados de pensamento, pareceu pertinente variar o tipo de questões colocadas, não descurando as perguntas convergentes, mas introduzindo perguntas divergentes, potencializadoras do desenvolvimento cognitivo.

Desta feita, em primeiro lugar, procurei iniciar todas as aulas com uma conversa informal com os alunos na língua meta, enquanto os mesmos iam entrando na sala de aula, visando criar uma relação mais próxima com os estudantes, estabelecer *rapport* e encorajá-los a começarem a pensar na L2. Concomitantemente, utilizei diferentes atividades de motivação relacionadas com o tema de cada aula, para que os discentes se sentissem à vontade, entusiasmados e predispostos à aprendizagem num ambiente de sala de aula caracterizado pelo respeito e tolerância, em que cada aluno “es estimulado a pensar que tiene algo valioso que contribuir, que él será escuchado y que sus opiniones se tomarán en cuenta” (Fernández Jarquín et al., 2006, p. 9) pois do resultado do debate deriva uma aprendizagem mais frutífera.

Em segundo lugar, era necessário encontrar algo que funcionasse como estímulo, gerando ideias nos alunos. Para tal tarefa, considerei o próprio contexto escolar (cf. subcapítulo 1.1, recorde-se que se trata de uma escola artística), as preferências dos alunos (através da questão número 3 do questionário implementado aquando do meu processo de observação) e ainda o potencial dos recursos (audio)visuais não só como elemento motivador, mas também como *scaffolding*, tal como pormenorizado no capítulo II.

Em terceiro lugar, tornou-se evidente a necessidade de dotar os alunos com a linguagem necessária para expressarem e, potencialmente, construírem novo pensamento a partir do debate de ideias em grande grupo. Consequentemente, num primeiro ciclo, a linguagem que eventualmente os alunos pudessem necessitar para a atividade relacionada com o presente PIA foi apoiada ao longo de toda a UD através do diálogo informal com os alunos e explicação dos conteúdos. Esta opção remete para a *Input Hypothesis* proposta por Krashen (cf. subcapítulo 2.2.), em que esse autor sugere a desaceleração do ritmo do discurso, articulação clara das palavras e a utilização frequente do mesmo vocabulário em contexto (Krashen, 2009, p. 64).

Por fim, relativamente à promoção de momentos de aula propícios ao desenvolvimento de níveis cognitivos elevados, decidi considerar as expectativas dos alunos notadas durante o

processo de observação. Mantive a conversação em grande grupo (plenário), uma vez que os alunos estavam já habituados a esta abordagem e adotei um papel de moderadora, “asking the right questions and providing the necessary support for them to answer” (Ellison, 2010, p. 31), estimulando a participação de todos os alunos e minimizando o risco do “domínio” por parte de um número elitista de alunos.

Relativamente a cada atividade, após fornecer *input* linguístico adequado aos alunos, recorri a um recurso (audio)visual (vídeo ou imagem) que funcionou como estímulo para o debate de ideias e consequente desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos. Como mencionado anteriormente, a partir do recurso coloquei questões aos alunos em grande grupo, tendo por base os níveis propostos pela TOE. Portanto, o objetivo foi apoiar os alunos no questionamento das razões por detrás de cada recurso (vídeo ou imagem) e, sobretudo, encorajá-los a tecerem juízos de valor e a expressarem as suas próprias opiniões acerca do conteúdo apresentado.

É impreterível referir que ao planear as aulas tive em conta os conteúdos programáticos vigentes no *Programa Nacional de Inglês nível continuação 10º, 11º e 12º anos* e o *Programa de Espanhol nível continuação 10º ano*, na certeza de adaptar a Taxonomia de Bloom às aulas e não o reverso (e recordando que o desenvolvimento do pensamento crítico é passível de ser articulado com outros conteúdos, tal como referido no subcapítulo 3.1.).

Da mesma forma, aquando da planificação das aulas e desenho das atividades deparei-me com a seguinte questão: Como podemos preparar os alunos o melhor possível para a sociedade extra-aula, se estamos circunscritos ao ambiente de sala de aula? Na proposta que apresento, distanciei-me do manual escolar e elaborei atividades possíveis de serem realizadas em contexto extraescolar (como refletir criticamente sobre um anúncio televisivo ou um *cartoon* num jornal), utilizando para isso recursos (audio)visuais autênticos. O principal objetivo desta medida foi “reducir la distancia entre la instrucción y la transferencia de habilidades en la vida cotidiana” (López Aymes, 2012, p. 51), de forma a que os desafios propostos na sala de aula coincidissem com as demandas do século XXI. Além disso, os recursos (audio)visuais selecionados vão ao encontro do tema de cada UD, proporcionam *scaffolding* linguístico (a título de exemplo, um vídeo linguisticamente mais complexo poderá ser legendado na L2, para que os estudantes possam ouvir e ler ao mesmo tempo, facilitando a compreensão) e funcionam como um estímulo à livre discussão e debate de ideias:

A theme-based discussion allows students to explore relevant issues raised from a variety of perspectives, develop critical thinking skills, elicit responses, converse freely on all aspects

of the film they watch and release them from inhibiting grammatical rule-binding and detailed-oriented learning habits. (King, 2002, p. 512)

Efetivamente, relativamente à forma (*grammatical rule*), tive em conta as ideias plasmadas por Krashen (cf. subcapítulo 2.1.), e coloquei um maior relevo no sucesso da transmissão de significado (*meaning*) do que na forma (*form*), facto justificado por um maior interesse na promoção da desinibição e fluência, expressas a partir da participação oral dos estudantes (propósitos elementares deste PIA) o que conduzirá ultimamente à aquisição da estrutura (Krashen, 2009, p. 21).

Em suma, as atividades apresentadas ao longo dos capítulos V e VI tiveram por base a fundamentação teórica mencionada ao longo dos capítulos II e III e emergiram dos princípios orientadores enunciados ao longo deste capítulo.

4.2. Metodologia

Como referido anteriormente, este relatório é fruto de um tipo de investigação denominado investigação-ação, definido por Wallace (1999) como “a way of reflecting on your teaching (...). It is done by systematically collecting data on your everyday practice and analysing it in order to come to some decisions about what your future practice should be” (p. 4). Assim, este projeto supõe uma postura reflexiva e crítica, no sentido de ponderar sobre as fragilidades encontradas e encontrar soluções que colmatem esses problemas.

Esta investigação é sobretudo de tipo qualitativo, isto é, “briefly defined, the term qualitative research can be taken to refer to research that is based on descriptive data that does not make (regular) use of statistical procedures” (Mackey & Gass, 2005, p. 162), ou seja, analisei qualitativamente as respostas dos alunos, de forma a compreender a sua pertinência e o alcance de diferentes níveis de pensamento. Não obstante, a quantidade de participação oral dos alunos na língua meta também foi analisada recorrendo à observação participante, tendo em conta que “em muitos casos, a observação direta pode ser mais fiável que aquilo que as pessoas dizem” (Bell, 2010, p. 162). Concomitantemente, na discussão dos resultados de cada ciclo, a análise qualitativa une-se à análise quantitativa, consoante a opinião de Mackey & Gass (2005, p. 182), no seu capítulo “6.3.3. The Role of Quantification in Qualitative Research”.

Relativamente ao procedimento de investigação, o plano de ação descrito em 5.1. será implementado ao longo de dois ciclos de intervenção, cujo objetivo recai na promoção do

desenvolvimento linguístico (participação oral) e cognitivo (diferentes níveis e pensamento) dos alunos. Estes dois ciclos estão organizados através de uma sequência pedagógica clara e coerente, pelo que o segundo ciclo consiste num reajuste do plano de ação, no sentido de melhorar a prática docente e, por conseguinte, o processo de ensino-aprendizagem, recordando que “action research of this form is a cyclic process, and one that many teachers engage in as part of their everyday practice” (Mackey & Gass, 2005, p. 218). O primeiro ciclo é composto por duas atividades para cada disciplina, relacionadas com a promoção de diferentes níveis de pensamento, sendo que numa atividade é utilizado como estímulo um recurso visual (imagem) e noutra atividade é utilizado um recurso audiovisual (vídeo). O segundo ciclo é composto por uma atividade relacionada com a linguagem (designada neste PIA por AEIL) e uma atividade principal, que visou a promoção de diferentes níveis cognitivos.

Cada atividade conducente ao objetivo primordial deste PIA será levada a cabo numa determinada fase da aula de 90 minutos, em grande grupo (todos os alunos serão envolvidos), em que colocarei questões com o propósito de desencadear opiniões nos estudantes e mediarei as suas intervenções.

Em seguida, procederei à apresentação das ferramentas para recolha e processamento de dados. O método utilizado no processo de observação foi o de triangulação das ferramentas de recolha de dados. Segundo Mackey & Gass (2005), “the most common definition of triangulation (...) is that it entails the use of multiple, independent methods of obtaining data in a single investigation in order to arrive at the same research findings” (p. 181). Assim sendo, utilizaram-se fichas de observação gerais e específicas (tal como proposto por Wajnryb, 1992, p. 37), um diário de bordo (Wallace, 1999, p. 62) e um questionário aos alunos, de forma a “obter informações que possam ser analisadas, extrair modelos de análise e fazer comparações” (Bell, 2010, p. 26), visando identificar e delimitar o problema.

Durante os ciclos de intervenção, foram elaborados dois instrumentos para recolha de dados, que visam medir a eficácia das respostas dos estudantes às questões da professora para o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos discentes (através da constatação da presença e análise da qualidade das respostas dos alunos). Por conseguinte, ao todo serão utilizados três instrumentos de investigação, utilizando quer métodos escritos quer auditivos para a recolha de dados (Wallace, 1999, p. 56): uma ficha com diferentes tipos de questões (convergentes e divergentes, segundo distintos níveis cognitivos), planeada antes da aula e utilizada ao longo

da mesma por mim enquanto professora; apontamentos qualitativos (neste caso as respostas dos alunos), escritos pelos professores/ colegas observadores (Bell, 2010, pp. 71-72) e, posteriormente, um gravador de áudio, que permitiu registrar as respostas dos alunos (que seriam ouvidas, escritas em papel e analisadas por mim, no final de cada aula). Relativamente à transcrição, tive em conta Mackey & Gass (2005), que notam que “although there are no generally agreed-on conventions common to all studies, researchers may recognize certain symbols” (pp. 223-224). Para os propósitos deste PIA, foi utilizado o seguinte código:

Código de transcrição	Significado
...	pausas breves no discurso
[Silêncio]	momentos de silêncio superiores a 5 segundos, tomando como referência o exposto relativo ao <i>wait-time</i> no capítulo II
Negrito	ênfase
(parênteses)	intervenção da professora entre as respostas dos alunos
<i>itálico</i>	afirmações proferidas na língua materna (L1)
?	entoação crescente (questão)
!	entoação entusiástica
((risos))	ocorrências não-linguísticas tais como risos, suspiros, que não são essenciais à análise
*	erros linguísticos na língua meta (L2)

Tabela 1. Código de transcrição (adaptado de Mackey & Gass, 2005, pp. 223-224).

O gravador foi introduzido apenas no ciclo 2 visto que aguardei pela confirmação e aval da escola e, conjuntamente, queria garantir que os alunos se encontravam familiarizados e descontraídos com o projeto, de forma a não se inibirem com a sua presença.

Finalmente, importa referir que estes instrumentos foram criteriosamente pensados, na linha do proposto por Mackey & Gass (2005):

When collecting data using observational techniques, researchers aim to provide careful descriptions of learners' activities without unduly influencing the events in which the learners are engaged. The data are often collected through some combination of field notes (which can involve (...) impressions, and even questions as they emerge) and audio (...) recordings (which allow the researcher to analyze language use in greater depth...). (p. 175)

Relativamente ao processamento e análise de dados, será aplicada a técnica de tabulação, tal como sugerido por Bell (2010, p. 169), relativamente aos registos do conteúdo. Por conseguinte, os resultados obtidos através das notas dos professores/colegas observadores serão completados com os do gravador áudio e serão posteriormente organizados através de uma tabela de tripla coluna. A mesma contém o nível da TOE, pergunta colocada pela professora e respostas dos alunos (de salientar que apenas serão escritas as respostas dos alunos não repetidas, quer das intervenções dos colegas, quer da professora, porque apenas

essas revelam respostas originais). É fulcral referir que cada parágrafo na coluna “Respostas dos alunos” se refere a uma nova intervenção, por parte de um estudante diferente. Do mesmo modo, o critério para analisar as respostas qualitativas dos alunos prende-se com o conteúdo e nível de profundidade da resposta já que procuro avaliar a utilização de diferentes níveis de pensamento e o aumento da participação oral. Por outras palavras, é dada primazia ao significado (*meaning*), em detrimento da forma (*form*) relacionada com a precisão linguística, tal como explanei no capítulo II.

Por último, de forma a comparar as minhas observações com a perceção dos principais intervenientes deste projeto, os alunos, implementei um segundo questionário em cada disciplina (cf. Anexos 4 e 6). Este versava sobre as atividades dos dois ciclos de investigação e visava compreender a perceção dos discentes relativamente à eficácia deste PIA, isto é, do seu desenvolvimento linguístico e cognitivo, bem como a pertinência (ou não) dos recursos (audio)visuais. É importante ressaltar que as questões foram elaboradas de forma simples e direta (Dörnyei, 2003, p. 10) e que os alunos foram elucidados acerca de toda a terminologia presente no questionário, de forma a “garantir que todas as perguntas significam o mesmo para todos os inquiridos” (Bell, 2010, p. 27). Além disso, as atividades mencionadas no referido questionário foram projetadas no quadro, para me assegurar de que todos os alunos tinham compreendido qual a atividade que estava a ser tratada. Finalmente, os alunos foram informados acerca do anonimato das suas respostas e lembrados que o questionário não consistia num teste, considerando que “a test measures how well someone can do something. In contrast, questionnaires do not have good or bad answers; they ask for information about the respondents (or 'informants') in a non-evaluative manner” (Dörnyei, 2003, p. 7).

Este questionário, tal como o primeiro, foi anónimo. Deste modo, comparei todas as respostas dadas (em termos de percentagem) com as minhas próprias observações e notas apontadas ao longo dos ciclos. A título de exemplo, comparei a minha observação da participação oral dos alunos e as notas das suas respostas às questões de diferentes níveis de pensamento com a perceção dos mesmos relativamente à sua participação nas atividades e níveis que foram capazes de atingir. O objetivo deste questionário foi, por isso, corroborar os dados obtidos por mim e pelos meus colegas de estágio através das respostas dos alunos. Na impossibilidade de atentar no progresso individual de cada aluno, este projeto focou-se no progresso global dos discentes, pelo que os comentários relativamente aos resultados obtidos em cada ciclo de intervenção, de cada disciplina, se referem ao desenvolvimento cognitivo e

linguístico da turma. Por outras palavras, “a partir da amostra, tirar conclusões consideradas representativas da população como um todo” (Bell, 2010, p. 26). A análise destes resultados estará presente nos subcapítulos 5.1.4., 6.1.4. e 5.2.4., 6.2.4., referentes à discussão dos resultados de cada ciclo das disciplinas de ELE e ILE, respetivamente.

Tal como aconteceu com o primeiro, este segundo questionário foi construído tendo em conta as sugestões de Bell (2010, pp. 117-119) e Dörnyei (2003, pp. 35-39). Em termos de estrutura, optei por utilizar questões em lista [“Lista de alíneas, podendo qualquer uma delas ser selecionada” (Bell, 2010, p. 119)], excetuando a questão relativa à idade. As questões seguiram maioritariamente a Escala de Likert (Dörnyei, 2003, pp. 36-39), em que os estudantes teriam de assinalar uma das seguintes opções: “Discordo totalmente, Discordo, Não discordo nem concordo, Concordo e Concordo totalmente”; ou “Nada importante, Pouco importante, Importante, Significativamente importante e Muito importante”. Ainda no que respeita à estrutura, segui a sugestão de Dörnyei (2003, pp. 25-30), organizando o questionário com os seguintes componentes: Título, Instruções, Questões e Agradecimento final. Do mesmo modo, tive o cuidado de não colocar questões duplas, capciosas ou ofensivas, seguindo as sugestões de Bell (2010, pp. 123-125). Excetuando a questão relativa à idade, as demais eram questões fechadas, cuja vantagem é apontada por Dörnyei (2003): “The major advantage of closed-ended questions is that their coding and tabulation is straightforward and leaves no room for rater subjectivity” (p. 35). Os dois questionários pretenderam medir os três tipos de dados propostos por Dörnyei (2003), “factual, behavioral and attitudinal” (pp. 8-9), que dizem respeito a características demográficas tais como idade e sexo, a comportamentos dos alunos (ex.: se costumam participar oralmente na língua meta) e a opiniões ou interesses dos alunos [ex.: o tipo de recursos didáticos que mais lhes interessam ou se os recursos (audio)visuais são úteis para a promoção do desenvolvimento cognitivo e linguístico]. Finalmente, os resultados dos questionários foram expostos através de um histograma (cf. Anexos 2, 5 e 7), de forma a apresentar mais claramente os mesmos, tal como proposto por Bell (2010, p. 197).

Por fim, é pertinente salientar que, devido à pequena dimensão deste estudo, não é possível fazer generalizações com segurança. Contudo, tal como apontado por Bell (2010), “é possível realizá-lo com fiabilidade. Quando bem preparados, os estudos de pequena dimensão podem informar, esclarecer e oferecer uma base para as decisões de política educativa no interior de uma instituição” (p. 181), objetivos vigentes neste projeto de investigação-ação.

Capítulo V – Ciclo 1 de intervenção do projeto de investigação-ação

Ao longo do capítulo V, debruçar-me-ei sobre o primeiro ciclo de intervenção na turma da disciplina de Espanhol e na turma da disciplina de Inglês. Por conseguinte, em primeiro lugar, procederei à contextualização da atividade (breve descrição do tema e atividades prévias); em segundo lugar, descreverei a atividade, bem como as questões colocadas ao longo da mesma; e, por último, apresentarei e comentarei os resultados obtidos. É importante referir que as atividades descritas foram elaboradas por mim, tendo em conta os conteúdos programáticos e o perfil dos alunos e constituem propostas para desenvolver diferentes níveis de pensamento e a participação oral dos alunos nas aulas de Inglês e Espanhol Línguas Estrangeiras. Concomitantemente, os resultados obtidos são fruto de observação direta (minha e dos professores observadores) e registos em grelhas, organizados imediatamente no final de cada aula. Finalmente, os comentários relativos à discussão dos resultados provêm de uma análise pessoal, baseada nos resultados obtidos, no conhecimento do perfil dos alunos e numa constante reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem, mais concretamente, acerca da(s) atividade(s) implementada(s). Recordo que, neste ciclo, implementei duas atividades para cada disciplina, utilizando dois estímulos tenuemente diferentes (um vídeo e uma imagem). Do mesmo modo, o *input* linguístico foi fornecido sobretudo através do discurso oral ao longo das outras atividades pertencentes à mesma UD.

É fulcral assinalar que, tratando-se ainda do início do ano letivo, e porque estava ainda a organizar tanto a planificação de todas as aulas, como a própria estruturação do meu PIA, não me foi possível realizar as perguntas de forma tão estruturada quanto a Taxonomia de Bloom, no primeiro ciclo deste PIA. De facto, baseei-me nos verbos (que originariam questões) para cada nível da Taxonomia de Bloom, propostos pela BTLAR (descrita no subcapítulo 3.3.1. e disponível no Anexo 3) e utilizei perguntas de acordo com os diferentes níveis da TOE sem, no entanto, seguir necessariamente sempre a ordem proposta pela mesma, mas sim a ordem de pertinência das questões, de acordo com o recurso (audio)visual elegido.

Como observação final, durante a descrição de cada atividade, convido o leitor a percorrer os anexos à medida que são mencionados, de forma a que a visualização do decorrer de cada atividade se torne mais clara e perceptível.

5.1. Ciclo Um da disciplina de Espanhol

5.1.1. Contextualização da atividade implementada

As duas atividades do ciclo 1 (doravante designadas como Atividade 1.1 e Atividade 1.2) relativas ao meu projeto de investigação-ação inserem-se na Unidade Didática intitulada “Vamos a comer... ¡variado!”.

O tema da alimentação foi escolhido no âmbito do previsto pelo *Programa de Espanhol nível continuação 10º ano* (Fernández, 2002, p. 56), que contempla o tema “Alimentação”.

Tal como mencionado anteriormente, é possível promover o desenvolvimento de diferentes níveis de pensamento ao mesmo tempo em que se abordam conteúdos previstos pelos *curricula*. Neste caso, na Atividade 1.1 procedeu-se à revisão de adjetivos de carácter (Fernández, 2002, pp. 15-16) e a Atividade 1.2 serviu como ponto de partida para a introdução do modo imperativo, afirmativo (Fernández, 2002, p. 17).

A primeira aula decorreu no dia 07 de dezembro de 2016, teve um carácter introdutório e versou sobre os alimentos da comida saudável por oposição à comida rápida e os gostos/preferências. Como tal, esta aula foi rica em atividades (por exemplo, uma canção para completar léxico com apoio visual; a escolha de um prato, recorrendo a um menu autêntico de um restaurante; um jogo da memória com imagens para rever vocabulário, etc.) que apresentaram e recordaram (lembrando que estes alunos são de 10º continuação e que, portanto, já tinham tido contacto com esta disciplina) linguagem que eventualmente facilitaria a sua expressão oral durante as aulas seguintes. No próximo subcapítulo, descreverei as Atividades 1.1 e 1.2.

5.1.2. Descrição da atividade implementada

A segunda aula decorreu no dia 12 de dezembro de 2016 e versou sobre o “veganismo” e “vegetarianismo”. Como introdução à Atividade 1.1, foi apresentado um anúncio real de uma marca de leite, que focava na definição da palavra “mãe” (cf. Anexo 8). O feriado do dia 8 de dezembro, em honra da Imaculada Conceição, habitualmente denominado como Dia da Mãe, foi o mote para perguntar aos alunos o que fizeram, incentivá-los a começarem a pensar e a expressarem-se na L2 e introduzir o vídeo. De forma a garantir que os alunos compreendiam o anúncio, assegurei-me de que todos conheciam o significado de *RAE* (*Real Academia Española*), cujo dicionário seria utilizado no vídeo, e aproveitei para dar a conhecer

aos estudantes a utilidade desta ferramenta *online*.

Em seguida, informei os discentes de que iriam ver o anúncio televisivo em que seria lida a definição da palavra “mãe”, segundo o dicionário da *RAE* e que, por isso, deveriam atentar nos comentários dos participantes. No vídeo, várias celebridades defendem que uma mãe é muito mais do que a definição proposta pela *RAE* e assim, convidam o espetador a participar numa nova definição, através de uma página *web*. Para que os alunos tivessem algum *input* linguístico, apresentei por momentos a página *web* que continha alguns dos adjetivos propostos pelos cibernautas (cf. Anexo 9).

Em seguida, foram colocadas as questões 1 a 7, presentes na tabela 2 do subcapítulo seguinte. Posteriormente, desvendei qual a marca por detrás do anúncio publicitário, para que os discentes se inteirassem de que se tratava de uma marca de leite. Assim sendo, de forma a ativar os seus conhecimentos prévios, questionei os alunos acerca do seu conhecimento sobre a indústria leiteira (questão 8 da tabela 2). De forma a apoiar o vocabulário e a orientar os estudantes num tema tão específico quanto este, facultei-lhes um *quizz* (desprovido de caráter avaliativo). O seu objetivo era levar os alunos a pensarem sobre as afirmações apresentadas, identificando-as como verdadeiras ou falsas, segundo o seu conhecimento prévio e a sua opinião sobre o assunto (cf. Anexo 10). Disponibilizei aos alunos 5 minutos para lerem e assinalarem “V” ou “F” e, seguidamente, anunciei que iriam ter a oportunidade de comprovar as suas opiniões. Assim sendo, aproveitei o facto de alguns alunos terem manifestado o gosto por vídeos do *YouTube* (plataforma *online* de distribuição de vídeos) numa aula anterior com a minha colega do núcleo de estágio, para introduzir a opinião de uma ambientalista, com um canal nessa plataforma, referente a um comentário crítico ao anúncio da marca de leite visionado no início da aula e às frases que os alunos haviam lido. Deste modo, os estudantes deveriam confirmar se as suas suposições se encontravam corretas ou não, de acordo com o vídeo (cf. Anexo 11). É importante frisar que informei os discentes de que as respostas eram verdadeiras ou falsas de acordo com o vídeo, uma vez que algumas afirmações poderiam ser polémicas (“La leche de vaca no es necesaria para tu salud”). Efetivamente, este momento de aula reforçou o papel da professora enquanto facilitadora, abrindo espaço para o debate saudável e livre troca de ideias, dotando os alunos de conhecimento proveniente de vários ângulos, para que eles mesmos sejam capazes de tomar decisões com clareza e, inclusive, fomentando neles a vontade de investigar o assunto e procurar soluções, características presentes no pensador ideal (cf. subcapítulo 3.2.). Tendo em conta o impacto afetivo do vídeo

do *YouTube*, aguardei alguns momentos em silêncio, deixando que os alunos absorvessem toda aquela informação. Seguidamente, coloquei as questões 8 a 11 presentes na tabela 2.

Em suma, esta atividade visava denunciar a incongruência entre o anúncio publicitário de uma marca de leite (que defendia afetuosamente as mães) e a realidade dessa indústria (que explora e maltrata, precisamente, vacas mães). Dei por terminada a Atividade 1.1 e segui a aula, perguntando aos alunos acerca das suas suposições, apresentando a correção segundo o vídeo e utilizando a última afirmação dessa ficha para estabelecer uma transição para os conceitos de “vegetariano” e “vegano”, que foram aprofundados posteriormente.

Quanto à Atividade 1.2, decorreu na terceira aula da UD no dia 14 de dezembro de 2016 e começou com uma revisão oral, em grande grupo, das aulas anteriores, com o objetivo de recordar os conteúdos tratados, bem como a linguagem que pudessem necessitar para a Atividade 1.2. Durante a conversação informal no início da aula, perguntei aos alunos, entre outras coisas, se costumavam escolher a sua roupa no dia anterior ou no próprio dia de manhã e se tinham por hábito olharem-se ao espelho antes de saírem de casa para a escola. A partir desta última pergunta, afirmei que (ao olharmos o espelho) o que vemos é a nossa aparência exterior e questionei como seria se pudéssemos ver o nosso interior.

A partir desta conversação informal, seguiu-se o momento do debate em grande grupo sobre a imagem (cf. Anexo 12) que apresentei como exemplo ao que tinha acabado de questionar, relativamente ao facto de podermos ver o interior do nosso corpo.

Permiti que os alunos observassem a imagem em silêncio por alguns momentos e posteriormente coloquei as questões 1 a 11, presentes na tabela 3 do subcapítulo seguinte. Na tentativa de incitar ainda mais o debate, apresentei uma frase (cf. Anexo 13), passível de ser associada à imagem (cf. Anexo 12) e coloquei as questões 12 a 17 da tabela 3. Por último, pedi aos alunos que produzissem conselhos, de forma a reorganizar as ideias que emergiram do debate e como introdução para a atividade seguinte “Recomendaciones para una alimentación saludable” que, ao mesmo tempo, serviu para uma maior aproximação ao uso do modo imperativo, afirmativo (*tú*), em contexto.

5.1.3. Apresentação dos resultados

Neste subcapítulo apresentarei, por meio de uma tabela, os resultados obtidos das Atividades 1.1. e 1.2. Em primeiro lugar, seguem-se os dados recolhidos da Atividade 1.1. Recordo que para elaborar as questões me servi dos verbos categorizados na *Bloom's*

Taxonomy – Learning in Action Rose (BTLAR) (ver subcapítulo 3.3.1./ Anexo 3), representados entre paréntesis, debajo de cada nivel da TOE.

Nível da TOE (BTLAR)	Perguntas colocadas pela professora	Respostas dos alunos
Conhecimento (<i>Identify</i>)	1. ¿Quiénes participan en esta campaña?	<ul style="list-style-type: none"> Personas. Una conocida de las revistas. Una mujer que participó en una película. ¡La mujer de Casillas!
Compreensão (<i>Explain</i>)	2. ¿De qué va la campaña? ¿Qué propone?	<ul style="list-style-type: none"> Una definición de madre. Cambiar la definición de madre en *lo diccionario.
Avaliação (<i>Judge</i>)	3. ¿Estáis de acuerdo con el anuncio, con lo de escribir una nueva definición de madre?	<ul style="list-style-type: none"> Sí. [Silêncio]
Síntese (<i>Create</i>)	4. Vamos a crear nuestra propia definición de madre, en gran grupo. ¿Qué es una madre?	[Silêncio] <ul style="list-style-type: none"> Amiga... Fuerte... Compañera. [Silêncio] <ul style="list-style-type: none"> Luchadora... Esencial... Valiente. <i>Mãe galinha</i>... siempre preocupada. (¿Estáis todos de acuerdo con la definición que escribimos en la pizarra? Pues copiadla en vuestros cuadernos.)
Aplicação (<i>Generalize</i>)	5. ¿Pensáis que una madre es cariñosa, luchadora, etc. para todo el mundo? ¿Por qué?	<ul style="list-style-type: none"> Sí, para mí, sí. [Silêncio] (¿Por qué?) <ul style="list-style-type: none"> Depende de la madre. No. Hay malos tratos. Hay niños que son abandonados. Sí, hay niños *órfanos. Y *alguns niños están en instituciones.
Aplicação (<i>Apply</i>)	6. ¿Cómo debe ser una definición del diccionario? ¿Igual para todos o diferente?	<ul style="list-style-type: none"> Igual... Sí, igual.
Síntese (<i>Hypothesize</i>)	7. Entonces, ¿esta podría ser la definición de un diccionario?	<ul style="list-style-type: none"> Sí. ... ¡No! No es igual para todos. Es diferente *dependiendo de la madre.
Conhecimento (<i>State</i>)	8. ¿Qué conocéis de la industria lechera?	<ul style="list-style-type: none"> No mucho. Más o menos. [Silêncio] <ul style="list-style-type: none"> Muy poco.
Avaliação (<i>Evaluate</i>)	9. ¿Qué pensáis de este vídeo?	[Silêncio] <ul style="list-style-type: none"> Asustador. Tiene mentiras. (¿Por qué dices eso?) Porque la

		leche de vaca es *necesario . ■ Somos los únicos seres vivos que continuamos *a tomar leche después de *sermos mayores.
Análise (Compare)	10. ¿Seguís de acuerdo con la campaña de <i>Puleva</i> ? ¿O habéis cambiado vuestra opinión?	[Silêncio] ■ Ahora visto así no tanto. (¿Por qué?) [Silêncio] ■ No, porque... una industria lechera que *explora vacas madres... hacer una campaña de este tipo,*defendiendo * las madres... no tiene sentido. [Silêncio] ■ Antes de ver, sí, estaba de acuerdo pero ahora no tanto. ■ No, porque no conocía la industria lechera.
Avaliação (Critique)	11. ¿Creéis que la campaña de <i>Puleva</i> tiene sentido?	[Silêncio] ■ No. Es estúpida. (¿Por qué?) ■ Después de ver * que hacen con las vacas... la industria lechera, no tiene sentido defender * las madres. [Silêncio] ■ Dicen una cosa en *lo anuncio y hacen otra en realidad.

Tabela 2. Resultados da Atividade 1.1, da disciplina de Espanhol.

Em segundo lugar, segue-se o guião de perguntas que elaborei, bem como as respostas dos alunos, relativamente à Atividade 1.2.

Nível da TOE (BTLAR)	Perguntas colocadas pela professora	Respostas dos alunos
Conhecimento (List)	1. ¿Qué veis? ¿Cuántas personas están en la imagen?	■ Dos personas. ■ Dos niños... ¡hombres!
Conhecimento (Describe)	2. ¿Cómo son?	■ Uno es gordo, otro no tanto. ■ Otro es delgado.
Compreensão (Explain)	3. ¿Qué estarán haciendo las personas en sus vientres?	■ Construir una máquina. ■ Reparar la máquina. ■ Trabajar.
Compreensão (Distinguish)	4. Y sus vientres, ¿son iguales?	■ No... ■ No, son diferentes.
Análise (Distinguish)	5. ¿Cuáles son las diferencias?	■ Uno parece bien y otro mal. ■ Uno es nuevo y otro viejo. [Silêncio] ■ Uno está limpio y otro no.
Aplicação (Apply)	6. ¿Creéis que esta imagen es fiel a la realidad?	■ Sí. ■ ¡No! [Silêncio] ■ No es muy real. ■ No, ¡no hay personas *a trabajaren dentro de nuestro cuerpo!

Análise (<i>Analyze</i>)	7. ¿Qué representan los trabajadores?	[Silêncio] ▪ Es... es la forma como nuestro cuerpo trabaja. ▪ Bueno y malo *funcionamento... ▪ Bueno y malo funcionamiento de nuestros cuerpos. [Silêncio] ▪ Estar saludable... ▪ ... o no.
Análise (<i>Differentiate</i>)	8. ¿Cuál os parece que está en mejor estado?	▪ ((<i>aponta com a mão</i>)) primero. ▪ Sí.
Síntese (<i>Hypothesize</i>)	9. ¿Cuál puede ser la causa del estado de cada uno de los cuerpos?	▪ Buena alimentación. [Silêncio] ▪ Hacer *desporte. ▪ Comer bien.
Avaliação (<i>Judge</i>)	10. ¿Pensáis que es importante tener una buena alimentación?	▪ Sí... (¿Por qué?) ▪ Sí, hace mejor a la salud. ▪ Somos más saludables.
Avaliação (<i>Weight</i>)	11. ¿Qué otras consecuencias hay de tener una mala alimentación?	[Silêncio] ▪ Evita... <i>doenças?</i> ... <i>ai, como se diz...</i> ((olha em redor, para os colegas)) ▪ Enfermedades. ▪ Problemas de salud.
Avaliação (<i>Critique</i>)	12. ¿Estáis de acuerdo con esta frase? ¿Por qué?	▪ Sí... ▪ Sí porque es verdad. [Silêncio]
Compreensão (<i>Match</i>)	13. ¿Qué imagen asociáis a cada una de las palabras en mayúsculas?	▪ “medicarse” es la primera y la otra es la segunda. ▪ “envenenarse” es la segunda *foto.
Conhecimento (<i>Name</i>)	14. ¿Qué está comiendo el primer hombre? ¿Y el segundo?	▪ Manzana. ▪ Manzana y patatas ... ▪ ... y una hamburguesa. ▪ *Lo primero una manzana y el segundo unas patatas fritas y una hamburguesa.
Conhecimento (<i>Memorize</i>)	15. ¿Qué otro nombre podemos dar a la comida rápida?	[Silêncio] ((<i>Procuram nos cadernos</i>)) ▪ ¡Comida basura!
Síntese (<i>Produce</i>)	16. ¿Cómo podríamos completar estos consejos, de manera a que indiquen la idea expresada en la frase y en la imagen?	▪ Saludables. ▪ ¡Saludable! ▪ Envenenarse. ▪ Enfermedades. ▪ Enfermo.
Avaliação (<i>Evaluate</i>)	17. Pensando en vuestros hábitos alimentarios, ¿con cuál de las imágenes se parece vuestro interior?	[Silêncio] ▪ La segunda. ▪ *Yo también. ▪ La segunda ¡pero no... * gordo! ▪ Hmm... *as veces más con una y otras veces con otra. ▪ Sí, las dos.

Tabela 3. Resultados da Atividade 1.2, da disciplina de Espanhol.

5.1.4. Discussão dos resultados

No final do primeiro ciclo da disciplina de Espanhol Língua Estrangeira, foi possível verificar que os alunos eram capazes de responder com sucesso, quer às questões convergentes (correspondentes aos níveis Conhecimento, Compreensão e Aplicação), quer às questões divergentes (Análise, Síntese e Avaliação). No entanto, de uma forma geral, notei, em primeiro lugar, que existiam maiores momentos de silêncio durante as questões divergentes, o que se pode justificar pelo facto dos alunos não estarem tão habituados a este tipo de questões e, naturalmente, necessitarem de tempo para pensarem antes de formularem uma resposta (cf. subcapítulo 2.1.); em segundo lugar, que os alunos nem sempre foram capazes de desenvolverem as suas respostas (ver resposta às questões 4, 8 e 9 da Atividade 1.2, a título de exemplo), pelo que necessitaram de maior insistência por parte da professora; e, em terceiro lugar, que as respostas dos alunos eram bastante curtas, e que os mesmos mostravam ainda alguma relutância em desenvolverem as suas ideias.

Não obstante, pude comprovar que a Taxonomia de Bloom (cf. subcapítulo 3.3.) é eficaz para o/a professor/a, enquanto instrumento para planear diferentes tipos de questões e promover diferentes tipos de pensamento nos discentes; levando-os à reflexão e à apropriação de conteúdos de aula para a sua vida pessoal (como, neste caso, o cuidado e atenção em relação às mensagens que os *media* pretendem passar ou às consequências de uma boa ou má alimentação). De facto, no que respeita à Atividade 1.1, importa constatar que após o visionamento do anúncio da marca de leite no início da aula, todos os alunos tinham uma opinião favorável ao mesmo. Não obstante, após escrutinar as suas premissas e alicerces através de um processo reflexivo falado em conjunto, todos os alunos admitiram terem mudado a sua opinião, concordando, no final, que o anúncio da marca de leite não tinha sentido, demonstrando flexibilidade, característica do pensador crítico ideal (cf. subcapítulo 3.2.). Acredito que este exemplo reforça a necessidade de fomentar momentos de aula em que os alunos sejam desafiados a questionar a informação apresentada e exercitar a sua capacidade crítica, relembrando que o PC pode e deve ser aprendido e estimulado.

Do mesmo modo, os recursos (audio)visuais demonstraram-se eficazes na promoção do debate e, por conseguinte, da participação oral e de diferentes níveis cognitivos, quando bem aproveitados e explorados (cf. subcapítulo 2.2. acerca do potencial das ilustrações e vídeos).

O *input* linguístico surtiu algum efeito, na medida em que os alunos utilizaram alguma da linguagem abordada durante as aulas. Contudo, revelou-se um pouco aquém das minhas

expetativas. Na verdade, verificaram-se alguns erros linguísticos relacionados com o uso dos verbos e vocabulário, como por exemplo “*órfanos”, “*desporte” ou a falta de vocabulário (“doenças”). Ainda assim, foi positivo verificar que os discentes foram capazes de trabalhar de forma colaborativa, uma das capacidades essenciais do século XXI (cf. Introdução), entreajudando-se relativamente ao vocabulário que desconheciam.

Ao nível de participação oral, pude constatar que todos os estudantes participaram pelo menos uma vez durante cada atividade, embora alguns ainda tenham manifestado certa relutância em expressarem os seus pensamentos, facto visível sobretudo na Atividade 1.2. Efetivamente, quer ao nível linguístico, quer cognitivo verifiquei que a Atividade 1.1 (vídeo) surtiu um efeito mais positivo nos alunos (em termos de motivação, envolvimento e participação) do que a Atividade 1.2 (imagem).

Desta feita, seguiu-se um momento de diálogo interior e reflexão pessoal, do qual resultaram algumas questões:

- Será que a imagem escolhida foi motivadora o suficiente para estes alunos quererem expressar a sua opinião?
- De que forma poderei obter mais respostas, de mais alunos?
- Será que uma abordagem mais específica relativamente ao *input* linguístico, poderia auxiliar os alunos a cometerem menos erros linguísticos?
- Será que, seguindo a ordem proposta pela Taxonomia de Bloom, os alunos serão capazes de formular mais ideias nos níveis mais elevados de pensamento?

Neste sentido, iniciou-se o processo de procura por novas soluções, reajustando o PIA, com o objetivo de melhorar o desenvolvimento linguístico e cognitivo destes alunos.

Tendo em conta que os discentes responderam de forma menos positiva, em termos de participação oral, à Atividade 1.2 (em que o estímulo era uma imagem) decidi que no ciclo 2 iria tentar selecionar novamente uma imagem autêntica, mas focando-me mais na área de interesse destes alunos, de forma a encorajar uma participação oral mais ativa. Além desta forma para obter mais respostas por parte de mais alunos, pensei na possibilidade de criar uma Atividade Específica de *Input* Linguístico (AEIL). Tal poderia aumentar a participação oral, por um lado, tendo em conta as respostas do primeiro questionário (cf. subcapítulo 1.2.) que apontavam a falta do conhecimento da língua como uma limitação à expressão oral; por outro lado, tendo em conta também o facto de a expressão oral se tratar de uma atividade

comunicativa complexa e, possivelmente, causadora de frustração e ansiedade nos alunos, devido à falta de linguagem para expressarem as suas opiniões (cf. capítulo II). Assim sendo, a AEIL seria igualmente útil para fornecer linguagem aos alunos e para auxiliá-los a cometerem menos erros linguísticos.

Por fim, reconheço que o facto de não ter seguido de forma ordenada os níveis propostos pela TOE pode ter condicionado as respostas dos alunos respeitantes aos níveis mais elevados de pensamento, uma vez que se trata de uma taxonomia cumulativa, como explicado no subcapítulo 3.3.. Consequentemente, no ciclo 2, seguirei a ordem proposta pela TOE.

5.2. Ciclo Um da disciplina de Inglês

5.2.1. Contextualização da atividade implementada

À semelhança da disciplina de ELE, no ciclo 1 de investigação da disciplina de Inglês, foram implementadas duas atividades (doravante designadas como Atividade 1.1 e Atividade 1.2). A primeira atividade insere-se na UD intitulada “Ideal Beauty” e a segunda atividade insere-se na UD designada por “Cultural Diversity”.

A Atividade 1.1 decorreu na segunda aula, no dia 15 de novembro de 2016. A escolha do tema prendeu-se com a proposta do *Programa Nacional de Inglês nível continuação 10º, 11º e 12º anos*, relativamente ao domínio de referência “2. O Jovem e o Consumo”, debruçando-me, em particular, sobre “A criação da imagem: marcas e logos, padrões de beleza, de comportamento” (Moreira et al., 2001, p. 27). Encontrando-se na adolescência, a beleza exterior pode ter um papel crucial para os alunos. Desta feita, esta atividade conjuga o desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional, reforçando que o desenvolvimento do PC não ocorre isolado de outros conteúdos programáticos.

Como introdução à Atividade 1.1, a primeira aula da UD (11 de novembro de 2016) versou sobre a reflexão acerca do carácter subjetivo do conceito de “beleza”, nomeadamente expondo alguns padrões culturais e encorajando os alunos a pensarem nos seus próprios padrões de beleza. Além disso, esta aula serviu como apoio linguístico, permitindo aos estudantes recordarem adjetivos e formas para expressarem opiniões. A segunda aula começou com uma breve revisão da aula anterior e com a correção da atividade de trabalho de

casa (relativamente à beleza cultural em Portugal, seguindo a sugestão de uma *blogger* que apresentou padrões de beleza em diferentes países, rematando que a beleza é um conceito relativo) e procedeu-se à implementação da Atividade 1.1, descrita no próximo subcapítulo.

No que respeita à Atividade 1.2, foi mais uma vez tido em consideração o programa nacional da disciplina, relativamente ao domínio de referência “4. Um mundo de muitas culturas”. De facto, o programa elucida que: “partindo de dois enfoques distintos, ainda que complementares, ‘Um Mundo de Muitas Culturas’ centra-se na problemática do multiculturalismo: (...) enfatiza-se o conhecimento de várias culturas de expressão inglesa; (...) propõe-se a abordagem de princípios éticos universais perante a diversidade cultural” (Moreira et al., 2001, p. 22). Portanto, na primeira aula da UD foquei-me essencialmente nos Estados Unidos da América, ampliando horizontes na segunda aula, ressaltando a diversidade cultural no mundo. Este tema é particularmente relevante para estes alunos, já que a EASR acolhe e direciona unidades curriculares para estudantes de diferentes culturas, designadamente, aulas de “Português para Estrangeiros”.

Considerando que a Atividade 1.2 foi implementada na primeira aula da UD (21 de abril de 2017) tornou-se necessário contextualizar os alunos, fornecendo-lhes o *input* necessário para serem capazes de expressarem o seu pensamento. Deste modo, a aula teve início com uma lata de *Coca-Cola* pousada sobre a mesa, de forma a chamar a atenção dos discentes aquando da sua entrada na sala de aula. Tentei beneficiar dos expoentes culturais oferecidos por este tema, designadamente, a referência à *Super Bowl*, à história da América do Norte, à utilização de *Visas* e *Green Cards* e ainda à patriótica canção “America the Beautiful”. De facto, esta canção esteve presente num anúncio da *Coca-Cola* (cf. Anexo 15) e serviu de motivação no início da aula. Os alunos especularam sobre o mesmo e teceram opiniões favoráveis ao vídeo. Todavia, tiveram a oportunidade de se colocarem no lugar do outro, visionando uma notícia da *CNN* (cf. Anexo 16) que expunha o descontentamento de alguns cidadãos perante a forma como a canção “America the Beautiful” tinha sido cantada em várias línguas, reivindicando que na América se deve falar somente em Inglês. Estas fases da aula, em que se apresentaram estímulos e foram debatidos conceitos mais específicos, serviram como preparação para a Atividade 1.2, dotando os educandos de *input* linguístico para desenvolverem ideias mais complexas.

5.2.2. Descrição da atividade implementada

A Atividade 1.1 teve como estímulo um vídeo autêntico (cf. Anexo 14), proveniente de uma campanha de uma marca de creme corporal, que visava encorajar os alunos a refletirem sobre o papel dos *media* na construção de uma beleza ideal, bem como sobre as consequências resultantes da perseguição de uma imagem projetada pelos *media* que, na realidade, não existe. De facto, através desta atividade e de um estímulo autêntico, os alunos puderam expressar a sua opinião livremente, promovendo um uso real da linguagem, com fins comunicativos. Concomitantemente, os estudantes puderam partilhar pareceres sobre um tema delicado (a procura da imagem ideal e os esforços efetuados nesse sentido), sem necessidade de se exporem diretamente, visto que estávamos a comentar um anúncio geral.

As questões colocadas por mim enquanto professora, relativamente à Atividade 1.1, bem como as respostas dos alunos, estão registadas na tabela 4 do próximo subcapítulo.

No que respeita à Atividade 1.2, foi novamente planeado um conjunto de perguntas (cf. subcapítulo 3.4.). Nunca é demais recordar que estas questões foram pensadas com o intuito de promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos e orientá-los durante esse processo, evitando influenciá-los ou dizer-lhes o que pensar. Através de um estímulo visual (*cartoon* de Andy Singer, cf. Anexo 17), os discentes foram incentivados a refletir sobre o mesmo, utilizando o conhecimento prévio adquirido ao longo da aula, relativamente à crítica aos imigrantes nos Estados Unidos da América e à defesa da supremacia da língua inglesa nesse país. Note-se que esta aula foi lecionada num momento em que estavam em voga as asseverações do Presidente Donald Trump relativamente à imigração, pelo que esta atividade adquiriu ainda mais pertinência e atualidade; recorro que me propus levar temas e materiais suscetíveis de serem encontrados fora do ambiente de sala de aula, devido às razões expostas nos subcapítulos 3.3. e 4.1.. As questões colocadas durante a Atividade 1.2, bem como as respostas dos alunos, estão plasmadas na tabela 5.

5.2.3. Apresentação dos resultados

Neste subcapítulo apresentarei, por meio de tabelas, os resultados obtidos nas Atividades 1.1 e 1.2, referentes ao ciclo 1 da disciplina de Inglês Língua Estrangeira. Em primeiro lugar, seguem-se os dados recolhidos da Atividade 1.1. Relembro que para elaborar as questões me servi dos verbos categorizados na BTLAR (cf. subcapítulo 3.3.1. / Anexo 3).

Nível da TOE (BTLAR)	Perguntas colocadas pela professora	Respostas dos alunos
Aplicação (Generalize)	1. So, is beauty an objective concept? A fixed concept?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No. ▪ It's subjective.
Análise (Infer)	2. Where do you think these pre-conceived ideas come from? How do we create this mental image of "ideal beauty"?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ *Depend of the culture. [Silêncio] ▪ *What people in general like. [Silêncio] (Where do we get these ideas from?) ▪ From the magazines... ▪ TV... media.
Compreensão (Defend)	3. Do you think the images we see in the media are real? [Vídeo]	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Some. ▪ No. They... manipulate it.
Conhecimento (Identify)	4. Who was in the video?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Girl... ▪ A woman... ▪ ...blonde.
Síntese (Organize)	5. What happened to her in the video?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ She was... someone did her make-up. ▪ And Photoshop. [Silêncio] ▪ Changed her appearance.
Avaliação (Summarize)	6. Did you understand the main message of the video? What's the main message?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ It's hard to explain what ideal beauty is. [Silêncio] ▪ Beauty is subjective. ▪ Some beauty is not real. ▪ ... it doesn't exist.
Análise (Analyze)	7. What is the consequence of that?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ False hopes. ▪ Ideal beauty does not exist. ▪ People try to look... something that... *not exist.
Síntese (Hypothesize)	8. How do you think people try to pursue an image that does not exist?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Make up... ▪ Yes! Contour! ((gestos com as mãos na cara, fazendo contorno de nariz e bochechas)) <i>Aquilo das Kardashians.</i> [Silêncio] ▪ Photoshop *on the computer. [Silêncio] ▪ Cosmetic surgery.

Tabela 4. Resultados da Atividade 1.1, da disciplina de Inglês.

Em segundo lugar, segue-se o guião de perguntas que elaborei, bem como as respostas dos alunos, relativamente à Atividade 1.2.

Nível da TOE (BTLAR)	Perguntas colocadas pela professora	Respostas dos alunos
Conhecimento (Name)	1. Do you know who the first illegal immigrants in America were?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ French? [Silêncio] ▪ Spanish...

Conhecimento (<i>Identify</i>)	2. Identify the groups of people presented: How many are there?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Two... ▪ Indians... ▪ Native American.
Compreensão (<i>Explain</i>)	3. Do you understand the joke behind the cartoon?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Yes. [Silêncio] (Why do they need visas?) <ul style="list-style-type: none"> ▪ To be a legal immigrant.
Análise (<i>Classify</i>)	4. Whom do they represent?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ American Indians. ▪ Native Americans. [Silêncio] <ul style="list-style-type: none"> ▪ Illegal immigrants.
Síntese (<i>Hypothesize</i>)	5. If you were a Native American in the 15 th century, how might you feel about the coming of the Europeans?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Terrified. [Silêncio] <ul style="list-style-type: none"> ▪ It would be like a trap... I * feel... *threat. ▪ That they are not welcomed.
Síntese (<i>Invent</i>)	6. What if the Europeans never came to America? What would be different for Native Americans?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ The culture. [Silêncio] <ul style="list-style-type: none"> ▪ They died so maybe they *didn't. ▪ I think it (America) would not exist ... not this way. [Silêncio] <ul style="list-style-type: none"> ▪ Normal... (Normal?) Yes, their culture would stay the same.
Análise (<i>Compare</i>)	7. How is this cartoon related to the video regarding <i>Coca-Cola</i> ?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ In the video, they want to defend the English... only English! [Silêncio] <ul style="list-style-type: none"> ▪ Speak in English or go home. ▪ They are not welcomed in America. [Silêncio]
Aplicação (<i>Generalize</i>)	8. That's right! On the other hand, do you think that the ancestors of all those people who are criticizing the non-English speakers, were all English speakers?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No. ▪ They came from different parts of the world... ▪ From England. ▪ People deny diversity. ▪ Culture.
Avaliação (<i>Summarize</i>)	9. Is there only one culture in America?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No, there is diversity.

Tabela 5. Resultados da Atividade 1.2, da disciplina de Inglês.

5.2.4. Discussão dos resultados

Tal como aconteceu no ciclo 1 da disciplina de ELE, registaram-se maiores momentos de silêncio aquando da colocação de questões referentes a níveis mais elevados de pensamento (Análise, Síntese e Avaliação) e os alunos nem sempre foram capazes de desenvolver as suas ideias (a título de exemplo, vejam-se as respostas às questões 1 da Atividade 1.1 e 3 e 9 da atividades 1.2). De facto, inclusive na Atividade 1.2 (respostas à questão 7), os discentes não foram capazes de analisar completamente o *cartoon*, comparando-o ao vídeo de motivação no início da aula e à consequente reação por parte do

público a esse anúncio. Foi preciso retroceder ao nível da Aplicação (cf. subcapítulo 3.3.), estabelecendo uma generalização, para que os alunos compreendessem que os indivíduos que advogavam que todos deveriam falar Inglês na América, criticando veementemente os que não o faziam, estavam, na verdade, a negar as suas próprias origens. Só assim lhes foi possível concluir que há espaço para várias culturas, inclusive, neste caso, na América. Desta feita, a ordem proposta pela TOE revelou-se pertinente e necessária, pelo que vou segui-la no ciclo 2.

Relativamente à participação oral, registou-se uma menor variedade de respostas do que na disciplina de ELE, pelo que os silêncios e pausas nas respostas podem também ser explicados pela falta de conhecimento da linguagem, tal como apontado pelos alunos no questionário implementado durante o meu processo de observação (cf. subcapítulo 1.2.). Realmente, foi possível constatar a presença de alguns erros linguísticos, designadamente nas respostas às questões 2, 7 e 8, da Atividade 1.1 e às questões 5 e 6 da Atividade 1.2, embora nenhum impedisse a comunicação. Incentivei os estudantes a utilizarem outras palavras ou gestos para veicularem uma ideia, quando não sabiam empregar alguns conceitos na L2, como visível nas questões 3, 5, 7 e 8 da Atividade 1.1. Por outro lado, verifiquei que o facto de informar os alunos que o foco da atividade era essencialmente comunicativo e de não interromper o seu discurso, corrigindo todos os erros linguísticos, conferiu-lhes uma maior confiança (cf. capítulo II). Na verdade, revelaram-se menos inibidos em falar a língua meta, pelo que o foco na fluência, em detrimento da correção linguística (não descurando a importância desta última) é algo que irei manter no ciclo 2 de ambas as disciplinas. Do mesmo modo, verifiquei que os alunos foram capazes de ouvir, compreender e inclusive completar as respostas dos colegas (por exemplo a resposta à questão 4 da Atividade 1.1), características do pensador crítico ideal (cf. subcapítulo 3.2.). Não obstante, de forma a apoiar mais veementemente a linguagem dos alunos, permitindo-lhes conhecerem nova linguagem e expressarem-se com maior facilidade, visando aumentar a participação oral, creio ser pertinente realizar também no ciclo 2 de ILE, uma Atividade Específica para o *Input* de Linguagem (AEIL).

Finalmente, ao contrário do que sucedeu na disciplina de ELE, os alunos de Inglês mostraram-se ligeiramente mais relutantes em expressarem-se aquando da atividade do vídeo. Deste modo, no segundo ciclo utilizarei novamente um vídeo, na tentativa de despistar que o problema não estava no recurso.

Capítulo VI – Ciclo 2 de intervenção do projeto de investigação-ação

O presente capítulo dedica-se à descrição e análise do ciclo 2 de investigação-ação nas turmas das disciplinas de ELE e ILE, descritas no subcapítulo 1.1.2.. Este ciclo contempla um reajuste da minha prática docente, o que só foi possível mediante a adoção de uma postura reflexiva relativamente às atividades implementadas no primeiro ciclo de intervenção e dos resultados correspondentes às mesmas.

Ao longo deste PIA, o objetivo primordial do mesmo (desenvolver diferentes níveis de pensamento, aumentando a participação oral dos alunos na língua meta) esteve sempre iminente e foi rumo à sua concretização que me propus adaptar o plano de ação inicialmente traçado. Assim sendo, após notar que os alunos reagiram de forma positiva às questões, mas ainda poderiam participar mais ativamente durante as atividades, ponderei possíveis causas e soluções, visando envolver todos os discentes. De facto, ao longo das aulas que lecionei (nos momentos em que não estava a aplicar o meu PIA) constatei que a língua constituía uma barreira visível à expressão/participação oral, nomeadamente quando encorajava os alunos a participarem oralmente e obtinha respostas como: “Oh ‘stora não sei dizer”; ou, após responderem na língua materna e eu os incentivar a usarem a L2, parafraseando o que queriam dizer: “Deixe lá, esqueça”. Efetivamente, recordando que os resultados obtidos pelo questionário (cf. subcapítulo 1.2.) revelaram que uma parte significativa dos estudantes apontou o desconhecimento da língua como um forte entrave à sua participação oral na L2, decidi conferir um maior relevo à maneira como o *input* linguístico era transmitido. Assim sendo, elaborei Atividade(s) Específica(s) para o *Input* de Linguagem (AEIL), visando trabalhar a linguagem que eventualmente os alunos pudessem necessitar, implementando-as harmoniosamente durante a aula, isto é, integradas com outros conteúdos programáticos. Continuei a introduzir no meu discurso oral a linguagem ao longo das atividades pertencentes à Unidade Didática (tal como havia feito no ciclo 1), mas desta vez os discentes além de ouvirem a linguagem, puderam entrar diretamente em contacto com a mesma, através da leitura ou escrita. Além disso, os estudantes eram alertados para a relevância dessa AEIL, de forma a facilitar a sua utilização de maneira consciente ao longo da atividade do PIA.

Visto que este ciclo terá apenas uma atividade principal, designada por Atividade 2.1, (com várias questões procedentes de cada nível da TOE), o critério da eleição do recurso a utilizar (imagem ou vídeo) prendeu-se com a reação dos alunos às atividades do ciclo 1.

Como mencionado no capítulo anterior, é possível que algum recurso escolhido no ciclo 1 tenha sido menos motivador para os estudantes e, por isso, vale a pena utilizar um material diferente, mas do mesmo tipo (visual ou audiovisual). Por conseguinte, na turma de ELE será utilizado um recurso visual (imagem) e na turma de ILE será utilizado um recurso audiovisual (vídeo).

Ainda a respeito das alterações entre os dois ciclos, convém lembrar que, durante este ciclo, as questões elaboradas para cada atividade obedeceram à ordem proposta pela TOE, visando apurar se os níveis mais baixos de pensamento poderiam apoiar os alunos de forma a produzirem mais respostas e mais divergentes, nos níveis elevados de pensamento. Além disso, as respostas dos estudantes foram gravadas, com a sua autorização prévia (cf. subcapítulo 4.2.).

Por fim, relativamente à organização deste capítulo, importa referir que obedece à mesma estrutura do capítulo anterior, relativamente ao ciclo 1 de intervenção, possibilitando uma comparação clara e transparente entre os dois ciclos. Consequentemente, em primeiro lugar, contextualizarei a atividade do PIA, subcapítulo em que, entre outras informações, será destacada e apresentada a AEIL; em segundo lugar, descreverei a atividade principal (Atividade 2.1) do projeto, bem como as questões colocadas durante a mesma; e terminarei com a exposição e comentário acerca dos resultados obtidos, seguindo os mesmos princípios orientadores descritos no capítulo IV.

6.1. Ciclo Dois da disciplina de Espanhol

6.1.1. Contextualização da atividade implementada

A atividade que planeei para este ciclo 2 de investigação-ação insere-se na UD intitulada “Júlio Cortázar y Frida Kahlo: Los sueños y la realidad”. Esta Unidade Didática foi desenvolvida em torno do tema “Mulheres e Homens” (cuja sugestão de tarefa é “Elaborar biografias”, que seria a tarefa final desta UD), previsto no *Programa de Espanhol nível continuação 10º ano* (Fernández, 2002, p. 54). Considerando o carácter específico de ensino destes alunos (Ensino Artístico), ocorreu-me o nome de Frida Kahlo. Após analisar a sua obra, percebi que se tratava de uma autora surrealista, ainda que a própria o negue, explicando que pinta a sua própria realidade. Esta mistura entre sonho e realidade remeteu-me de

imediatamente para Júlio Cortázar e para o seu conto “La noche boca arriba”. Surgia deste modo o subtema da UD, “Sue o y Realidad”. Por conseguinte, também foi tido em conta o documento orientador *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, designadamente os pontos “1.7. Realidad, ficción” e “18.4. Literatura”. O conteúdo gramatical consolidado na Atividade 2.1 foi o *pretérito indefinido* (regular e irregular), presente no programa de Espanhol (Fernández, 2002, p. 49).

Na primeira aula desta UD (15 de fevereiro de 2017) recorri ao conto de J lio Cortázar, “La noche boca arriba” que abreviei tendo em conta as limitações de tempo, utilizando-o com o objetivo de promover a criatividade e o gosto pela leitura e de rever o *pretérito indefinido* (regular). Confesso que, já acostumada a planear as minhas aulas de acordo com a TOE, dei por mim quase como a implement  -la nesta atividade, ainda que esta não fosse o foco do meu PIA. Notei, uma vez mais, que a Taxonomia de Bloom pode ser aplicada eficazmente em diferentes recursos (neste caso, no comentário/ análise de um conto), já que constatei que os alunos estiveram visivelmente envolvidos na atividade, participando ativamente, e conseguiram não são desenvolver os níveis LOT (como a compreensão do conto), como os níveis HOT (chegando inclusive a criarem um final para o conto, antes de conhecerem o final original de Cortázar).

As AEIL ocorreram durante a segunda aula, no dia 20 de fevereiro de 2017. A primeira AEIL (cf. Anexo 18) foi introduzida logo no início da aula, como uma atividade de motivação, já que os alunos teriam de desempenhar o papel de “detetives” e encontrar “o intruso”; ou seja, a palavra “intrusa” entre um conjunto de quatro palavras e justificar a sua decisão, explicando qual o tema comum às restantes palavras. O objetivo imediato era que os alunos adivinhassem o tema da aula, já que, além de algumas palavras estarem diretamente relacionadas com a Atividade 2.1, todas tinham a ver com o tema da aula.

A atividade seguinte acabou por complementar a AEIL, uma vez que versava sobre o Surrealismo e a vida de Frida Kahlo. Esta segunda AEIL supunha que os alunos associassem a obra de Frida a excertos da sua biografia, não são porque é uma forma diferente de apresentar uma biografia (foram apresentados três modelos diferentes ao longo das aulas, para capacitar os discentes para a realização da tarefa final), mas também porque tive em consideração que estes alunos têm um interesse e uma sensibilidade artística apurada, tornando a atividade mais motivadora. Em seguida, apresentarei a segunda AEIL, evidenciando que a mesma está repleta de dados que serão relevantes para a Atividade 2.1. Esta AEIL começou com uma

abordagem introdutória ao quadro “El Sueño”, que seria central à Atividade 2.1. Coloquei algumas questões aos alunos (se representava a realidade ou sonho, remetendo para a dicotomia da primeira aula, etc.), no sentido de levar os aprendizes até à descoberta da sua autora: Frida Kahlo. Introduzi deste modo o Surrealismo, deixando que os discentes partilhassem os seus conhecimentos sobre o mesmo e apresentei a figura de Salvador Dalí e o seu famoso quadro “La persistencia de la memoria” (que foi brevemente analisado pelos alunos), como outro exemplo deste movimento. Ficou assim patente a utilização de símbolos ou códigos na maioria dos quadros de Frida Kahlo, como meio para expressar a sua realidade. A partir daí, perguntei aos alunos se conheciam “a sua realidade”, isto é, a sua vida, e em que tipo de texto se poderia conhecer melhor a vida de alguém. Os estudantes introduziram, deste modo, eles mesmos, o conceito de biografia.

Revelei-lhes que, naquele dia, pretendíamos ir mais além da sua vida, queríamos compará-la à sua obra. Estava assim lançado o mote para a segunda AEIL em que os alunos deveriam ler excertos da biografia de Frida Kahlo (cf. Anexo 19) e associá-los às pinturas da mesma autora, projetadas no quadro (cf. Anexo 20). Nesta ficha, por debaixo das datas, estava escrito o número de verbos no *pretérito indefinido*, presentes em cada excerto. Num primeiro momento, os alunos entrariam em contacto com eles em contexto, aquando da tarefa de relacionar excertos com os quadros. Posteriormente, após a correção da atividade, os estudantes seriam alertados para a presença dos verbos e informados de que deveriam encontrar o único verbo irregular (foram abordados os 12 verbos irregulares em cada um dos 12 excertos que escrevi da biografia). Aquando da correção da atividade de *input*, os estudantes foram incentivados a interpretar os quadros, ou seja, a explorarem a utilização da cor, decifram símbolos, estabelecerem relações entre símbolos e o seu significado na vida de Frida, presente nos excertos. Enfim, os alunos foram introduzidos à tarefa que teriam de realizar na atividade principal (2.1): desenvolver diferentes níveis de pensamento e a participação oral através de questões colocadas (segundo a TOE) acerca do quadro “El Sueño”, de Frida Kahlo. Essa atividade será descrita detalhadamente no próximo subcapítulo.

6.1.2. Descrição da atividade implementada

A Atividade Principal (Atividade 2.1) deste ciclo 2 de intervenção teve lugar na terceira aula da UD, no dia 22 de fevereiro de 2017. Esta atividade está intimamente conectada com a Semiótica (“uma teoria geral dos fenómenos comunicativos, perspectivados como elaboração

de mensagens com base em códigos convencionados como sistemas de signos”⁵), uma vez que se pretende que os alunos se sirvam da linguagem para descodificarem o sistema de símbolos utilizado pela autora.

Recordo que, como apoio ao desenvolvimento cognitivo dos discentes, planifiquei, antes da aula, um conjunto de perguntas de acordo com cada nível proposto pela TOE, seguindo a sua ordem e baseando-me nos verbos presentes na BTLAR para elaborar as questões.

A aula começou com uma revisão dos conteúdos da aula transata, com o objetivo de recordar os alunos e incentivá-los a começarem a pensar e a falar na L2. No seguimento da intervenção dos mesmos, da qual surgiu inevitavelmente o nome de Frida Kahlo, apresentei-lhes o quadro “El Sueño” dessa autora (cf. Anexo 21) e perguntei-lhes se se lembravam do nome do quadro, indicando-lhes que estava relacionado com o tema das três aulas. A partir daí, recorri às questões que tinha previamente planeado, colocando-as por ordem, dando tempo aos discentes para pensarem, responderem e também debaterem acerca das ideias que emergiam (cf. subcapítulo 2.1.). Subsequentemente, apresento as questões colocadas aos alunos e as respostas dos mesmos na tabela 6 do subcapítulo seguinte.

6.1.3. Apresentação dos resultados

Neste subcapítulo apresentarei as questões que coloquei aos alunos e os resultados obtidos através da Atividade 2.1 do ciclo 2 de ELE. Relembro que para elaborar as questões me servi dos verbos presentes na BTLAR (cf. subcapítulo 3.3.1./Anexo 3).

Nível da TOE (BTLAR)	Perguntas colocadas pela professora	Respostas dos alunos
Conhecimento (Identify; Recognize; List)	1. ¿Quién es la pintora de este cuadro?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Frida. ▪ Frida Kahlo.
	2. Recordad qué sabéis sobre Frida Kahlo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Que tuvo una vida muy mala... muy triste. [Silêncio] ▪ Tuvo un accidente... ▪ Fue pintora... ▪ Que sufrió un aborto. ▪ ¡Dos abortos! ▪ ¡Tres! ▪ *Casó 2 veces... con Diego Rivera. [Silêncio] ▪ Murió de embolia pulmonar...

⁵ “semiótica”, in Artigos de Apoio Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. Consultado a 21-07-2017. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$semiótica](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$semiótica)

	3. Y ¿cuáles son los objetos que veis aquí?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Una cama. [Silêncio] ▪ Raíces, explosivos... ▪ Calavera... ¡Un... esqueleto! ▪ Nubes, manta, flores... ▪ <i>Almofadas.</i>
Compreensão (<i>Explain;</i> <i>Paraphrase;</i> <i>Interpret</i>)	4. Explicad el porqué del título.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque ella sueña con su muerte. ▪ No sabía cuando iba a morir. ▪ Las nubes representan sueño... (¿Por qué dices eso?) Porque está *durmiendo.
	5. ¿Cómo describiríais esta pintura a una persona que no puede verla?	<p>[Silêncio] (Imaginad que no puedo verla, ¿vale? ¿Qué veis?)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Un sueño...con una mujer durmiendo... en una cama...con un esqueleto. [Silêncio] ▪ El esqueleto está arriba de su cama. ▪ Tiene raíces en el cuerpo...y *arriba del... <i>como se diz cobertor...</i> ▪ Manta. ▪ El esqueleto está arriba, <i>deitado...</i> acostado.
	6. ¿Por qué creéis que se llama “El sueño”, este cuadro?	<p>[Silêncio]</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque ella sueña con la... su muerte o entonces... ella nunca sabía cuándo iba a <i>morrer</i>. ▪ Las nubes pueden representar sueño. ▪ El *facto de que está durmiendo.
	7. Y entonces ¿por qué creéis que utilizó estos colores?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque son colores fríos. ▪ Porque son algunos oscuros. ▪ Y porque el negro y blanco es *una color de muerte. [Silêncio] ▪ El naranja puede tener que ver con el día de los muertos. ▪ El naranja es caliente.
Aplicação (<i>Produce; Apply;</i> <i>Dramatize</i>)	8. ¿Qué pintaríais diferente vosotros?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ *Quitaba la calavera. [Silêncio] ▪ *Quitaba las raíces y... *metía flores. (¿Qué cosas mantendríais?) ▪ Tal vez la cama... menos la parte de cima. ▪ Y las nubes. [Silêncio] ▪ La manta... ▪ Yo pondría una manta azul... o negra. ▪ Las almohadas.
	9. Imaginad que estáis dentro de la pintura. ¿Qué sentís?	<p>[Silêncio]</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¡Miedo! [Silêncio] ▪ Curiosidad. ▪ Confusión.
	10. Si pudierais entrevistar a Frida sobre esta pintura, ¿qué preguntaríais?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lo que sentía... ▪ ...cuando pintó el cuadro. ▪ ¿Por qué un esqueleto en la cama?

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ ((olhando para a colega)) El esqueleto es porque es verdadero. [Silêncio] ▪ Qué es lo que estaba *a soñar. ▪ Y qué quiere decir con... con el cuadro. ▪ ¿Por qué *esas colores? ▪ El significado de las raíces.
<p>Análise (Subdivide; Infer; Compare; Distinguish; Analyze; Classify; Prioritize)</p>	11. ¿Qué objetos están más cerca de vosotros?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El esqueleto... porque está *mayor que Frida. (Y ¿cuáles son los objetos que están más distantes?) ▪ Frida. [Silêncio] ▪ En el fondo las nubes...y la cama. ▪ La calavera y la manta que es lo que está más cerca.
	12. Y la cama, ¿cuál es el rol de la cama en la vida de Frida? El rol, ¿entendéis? El papel de la cama...	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Su casa. ▪ Su compañía... porque ella... ▪ ...pasó la mayor parte de su tiempo allí. ▪ ...pasó allí la mayor parte de su vida y... cuando ...siempre tenía operaciones y volvía a la cama y cuando ella ... <i>pos aquela coisa que</i> ... ((Procura no caderno)) ¡un corsé! ▪ Representa que estaba esperando la muerte.
	13. Contrastad la cama con una sepultura. ¿Sabéis que es una sepultura? ¿Cuáles son las similitudes?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las similitudes son las raíces... y las flores. ▪ Aquella parte *da cama de arriba. (Y ¿cuáles son las diferencias?) ▪ Ahí Frida estaba viva.
	14. ¿Qué pensáis que puede representar el esqueleto?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Frida...porque está en la misma posición. ▪ Pero ella estaba *a soñar con la muerte... ¿No puede representar también la muerte?
	15. Fijaos atentamente en la expresión del esqueleto. ¿Cómo es su expresión?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Feliz. ▪ Asustado. ▪ Yo creo que está feliz. ▪ Porque está sonriendo... Porque está feliz. ▪ *Sonrimos cuando estamos felices o cuando tenemos miedo. [Silêncio] ▪ No tiene miedo porque ya está muerto.
	16. ¿Cuál pensáis que es la figura más importante del cuadro?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El esqueleto. [Silêncio] (¿Por qué?) ▪ Porque el esqueleto no es una cosa normal. ▪ Puede que...ella *está más muerta que viva.
	17. ¿Cuáles de estos elementos son realidad y cuáles son ficción?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Todos son realidad... (Si estuviéramos en un dormitorio normal...) ▪ La ficción *es el esqueleto. ▪ Y la realidad es la chica... y las flores. ▪ ... y la cama. [Silêncio] ▪ El esqueleto no creo porque ella tenía mismo un esqueleto... en su cama. ▪ Para ella era normal, para *nós ya no.

<p>Síntese (<i>Combine; Invent; Hypothesize</i>)</p>	<p>18. ¿Qué otros símbolos añadiríais que nos pudieran decir más sobre la autora?</p>	<p>[Silêncio]</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El corsé. <p>[Silêncio]</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El aborto <i>dela</i>. ▪ Un autobús... porque ella murió. ▪ ((olhando para o colega)) No, no murió, tuvo un accidente. ▪ Operaciones. ▪ El marido. ▪ Aquella que... como se llama...la persona que ella... ▪ ¡La nana!
	<p>19. ¿Qué elementos sustituiríais, si quisierais hacer esta pintura más alegre?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los colores. ▪ *Quitaba la calavera... ¡el esqueleto! <p>[Silêncio]</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Las *fojas? (Cambia la “f” por la “h”...) hojas por flores. ▪ El fondo... ▪ Yo no, yo *deixava las nubes pero *pintaba de otro color.
	<p>20. ¿Qué es que este estilo de pintura nos puede decir sobre la autora?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como es su vida. ▪ Lo que ella piensa. ▪ Lo que siente...
<p>Avaliação (<i>Consider; Appraise; Recommend; Evaluate</i>)</p>	<p>21. ¿Por qué pensáis que los autores pintan autorretratos en lugar de simplemente sacar fotos?</p>	<p>[Silêncio]</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque las fotos no representan todo lo que nos *va en la cabeza. <p>[Silêncio]</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque en los cuadros podemos *acrescentar cosas. ▪ Porque se puede... mostrar *sus sentimientos de una forma más libre.
	<p>22. ¿Os gustaría tener este cuadro en vuestra casa? ¿Por qué?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No, porque es *asustador. ▪ Me da miedo. ▪ Yo sí, porque es famoso. <p>[Silêncio]</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sí porque ahora que lo entiendo me gusta. ▪ Sí,... pero lejos de mí. <p>[Silêncio]</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sí, porque...podría hacer de mi casa un museo. ▪ Porque es valioso.
	<p>23. ¿Pensáis que todos reaccionan de la misma manera ante esta pintura? ¿A qué personas la recomendaríais?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No. ▪ * las que saben ver las cosas. <p>[Silêncio]</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Psicólogos...porque son personas que... entienden la cabeza de las personas. <p>[Silêncio]</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A personas que están más tristes. ▪ ¡A personas tristes no! Porque *ian a quedarse más tristes.

	<p>24. ¿Qué pensáis que es más importante recordar en esta pintura?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Que vamos a morir un día. [Silêncio] ▪ Que nunca sabemos cuándo vamos a morir. ▪ *La mensaje... [Silêncio] ▪ Como ella expresa sus sentimientos.
--	--

Tabela 6. Resultados da Atividade 2.1, da disciplina de Espanhol.

6.1.4. Discussão dos resultados

Confesso que, para esta atividade em especial, estava um pouco ansiosa pois os alunos não estão habituados a interpretar e analisar quadros, sobretudo com um caráter mais abstrato, e a adotarem uma postura crítica face aos mesmos. Aliás, tal foi-me alertado pela orientadora da escola (cf. subcapítulo 1.2.), embora essa seja uma característica do pensador crítico ideal (cf. subcapítulo 3.2.). Contudo, este é, afinal de contas, exatamente o propósito e o desafio deste projeto de investigação-ação. Tal como é possível constatar no subcapítulo anterior, ao longo desta atividade procurei ir mais além da mera descrição do quadro de Frida, rumo à exploração de sentimentos que o próprio despoletava, à adoção de diferentes posturas e à reflexão sobre o mesmo. Tendo isto em consideração, e o facto de se tratar de uma imagem visualmente rica, tive consciência de que esta atividade suponha um desafio maior para os alunos. Provavelmente não tanto ao nível linguístico (já que foi mais apoiado do que no ciclo 1), mas sobretudo ao nível cognitivo, pois requeria um esforço mental considerável por parte dos educandos. De facto, tal como defendido por Dussel (2012), procurei que os alunos fossem capazes de adotar diferentes perspetivas, “hacer conexiones, pensando en lo que aparenta ser totalmente visible y en lo que no puede ser visto o está excluido. Es la famosa pregunta por el encuadre ¿qué está en el cuadro, y qué no está?” (p. 79). Analisando os resultados apresentados no subcapítulo anterior, posso confirmar que, de uma forma geral, os discentes foram capazes de atingir esse objetivo.

Na verdade, notei um aumento da participação oral na L2, sendo que todos os alunos presentes participaram nesta atividade e participaram mais do que uma vez. No entanto, por vezes, foi necessária alguma insistência para que não recorressem à língua materna e, ainda assim, é visível algum *code-switching* (alternâncias entre a L1 e L2) ao longo da atividade, por exemplo nas respostas às questões 15, 17, 18, 19 e 21 (“nós”, “deixava”, “dela”).

Relativamente ao recurso visual escolhido, pude comprovar que os discentes são capazes de desenvolver diferentes níveis cognitivos, independentemente do estímulo se tratar

de uma imagem ou de um vídeo. Concluí, por isso, que o importante é que esse estímulo seja do interesse dos alunos e suscite diversas opiniões. Neste caso, o quadro de Frida Kahlo funcionou muito bem, não só enquanto obra de arte que provoca sentimentos no observador, mas também por estar inserido num tema que os discentes já tinham tratado na aula anterior; estabelecendo relações afetivas pelo mesmo, o que foi visível através da empatia em relação à vida e dor de Frida Kahlo.

Do mesmo modo, é possível constatar que a AEIL foi bastante útil para auxiliar os alunos a expressarem os seus pensamentos, não só ao nível do vocabulário (visível pelo uso dos conceitos plasmados na primeira AEIL como “raíces”, “explosivos”, “esqueleto”, “nubes”, “manta”, “flores” e inclusive vocabulário mais específico como “corsé”), mas também ao nível da gramática (visível através do uso correto das formas no *pretérito indefinido*). Não obstante, ainda se notaram alguns erros linguísticos, em que está patente a confusão entre *el* e *lo*, enquanto determinante artigo definido, masculino, singular. Por outro lado, refletindo sobre os erros linguísticos cometidos, apesar destes não serem o foco deste PIA, reconheço que teria sido útil introduzir a estrutura do tempo verbal condicional, já que um erro constante se prende com a confusão entre esse e o pretérito imperfeito, ind. (*“quitaba” em vez de “quitaría”). Na verdade, refletindo sobre os dois ciclos, concluo que os estudantes carecem de expoentes linguísticos necessários para “compare”, “critique”, “hypothesise”, etc., pelo que num hipotético ciclo 3 de investigação-ação (que não foi possível implementar, devido a constrangimentos de tempo), estes poderiam ter sido introduzidos de forma mais evidente na AEIL.

Em relação à ordem proposta pela TOE (cf. subcapítulo 3.3), reconheço que o facto de a ter seguido favoreceu o desenvolvimento cognitivo dos alunos, que puderam recorrer a comentários anteriores (correspondentes a níveis anteriores da TOE) para justificarem as suas respostas. Foi aliás o caso de um aluno que recorreu à resposta da questão 6 (“Porque ella sueña con la... su muerte”) para gerar o debate na questão 14 (“Pero ella estaba *a soñar con la muerte...¿No puede representar también la muerte?”). Por outro lado, o facto de ter colocado as questões de forma ininterrupta (ao contrário do que aconteceu no ciclo 1, com a Atividade 1.2), retirou alguma vivacidade à dinâmica de aula, criando alguma monotonia, pelo que no ciclo 2 de ILE tentarei interligar as questões com o visionamento de fragmentos do vídeo. Todavia, foi interessante observar que os alunos procuraram elucidar as dúvidas dos colegas, bem como opinar sobre as suas intervenções, completando-as e expondo os seus

pontos de vista. Por outras palavras, as questões funcionaram como ponto de partida para o debate (visível através das respostas às questões 2, 8, 10, 12, 14, 15, 17, 18, 19 e 23) e consequente promoção da participação oral, um dos objetivos deste PIA. Tal como sucedeu no ciclo 1, os discentes trabalharam de forma colaborativa, entreajudando-se em questões de linguagem (visível, por exemplo, nas respostas às questões 5 e 18). Concomitantemente, destaco sobretudo o facto dos alunos começarem a refletir eles mesmos, colocando novas perguntas e hipóteses (resposta à questão 14), o que comprova que a planificação e utilização de questões de diferentes graus de complexidade são uma mais valia para estimular o pensamento e a troca de ideias entre os discentes (tal como preconizado por Fowler, 2002, e Gast, 2009, mencionados no subcapítulo 2.1., e King, 2012, mencionado no subcapítulo 4.1.).

Em suma, comparando os resultados dos dois ciclos de intervenção, é possível observar: um ligeiro aumento da participação oral na L2; que as atividades especificamente destinadas ao apoio da linguagem (AEIL) permitiram aos alunos conhecerem a linguagem necessária para expressarem oralmente o seu pensamento; que os educandos estavam mais entusiasmados nos últimos níveis da TOE (correspondentes às questões divergentes, HOT) participando ativamente; e que foram capazes de adotarem diferentes perspetivas, questionando as suas suposições iniciais. Apesar de alguns discentes ainda terem recorrido à L1 e cometido alguns erros linguísticos, creio ser possível afirmar que esta intervenção foi bem sucedida, no sentido em que a comunicação foi eficaz e os alunos foram capazes de desenvolver diferentes tipos de pensamento, atingindo níveis de desenvolvimento cognitivo elevados. Notei, deste modo, uma evolução positiva em termos de quantidade de participação oral e qualidade das respostas.

Finalmente, foi aplicado o segundo questionário aos estudantes (cf. Anexo 4), descrito no capítulo IV. Na altura da aplicação deste questionário, a média de idades dos alunos era de 15,9. Quanto ao sexo, recorde-se que 16,6% da amostra é do sexo masculino e 83,3% do sexo feminino.

Os resultados (cf. Anexo 5) permitiram-me verificar que, relativamente à questão 3 (referente à Atividade 1.1), 80% dos alunos consideraram que foram capazes de “Descrever, compreender e interpretar os vídeos, mudando as minhas ideias iniciais/adotando outra perspetiva”, enquanto que 20% consideraram que apenas foram capazes de “Descrever, compreender e interpretar os vídeos”. Assim sendo, todos os discentes presentes foram capazes de ir além dos níveis mais baixos de pensamento, indo de encontro aos resultados que

eu obtive.

A questão 4 diz respeito à Atividade 1.2. Tal como eu tinha previsto, os resultados revelaram que 9,09% dos alunos se consideraram capazes de “Descrever e compreender a imagem”, 63,6% de “Descrever, compreender e interpretar a imagem”, e 27,3% se consideraram capazes de “Descrever, compreender e interpretar a imagem, mudando as minhas ideias iniciais/ adotando outra perspectiva”. Desta feita, a percentagem dos discentes que conseguiu desenvolver todos os níveis cognitivos diminuiu da primeira para a segunda atividade do ciclo 1, tal como eu tinha notado na minha análise (cf. subcapítulo 5.1.4.).

A questão 5 concerne ao ciclo 2 de intervenção e revelou que 8,3% dos alunos foi capaz de “Descrever e compreender o quadro”, 33,3% considerou ser capaz de “Descrever, compreender e interpretar o quadro” e 58,3% de “Descrever, compreender e interpretar o quadro, mudando as minhas ideias iniciais/adotando outra perspectiva”. Consequentemente, apesar de ainda existirem estudantes cujo nível de desenvolvimento cognitivo não atingiu os níveis mais elevados, houve uma evolução positiva significativa na quantidade de alunos que o conseguiu, quando comparando os resultados do segundo ciclo com os do primeiro, ou com os recolhidos aquando do processo de observação. A meu ver, tal demonstra que os professores devem continuar a utilizar atividades que fomentem o desenvolvimento do PC, no sentido de alargar esta capacidade a todos os alunos.

As questões números 6 e 7 dizem respeito às AEIL realizadas com o objetivo de facultar aos alunos a linguagem necessária para expressarem o seu pensamento (cf. subcapítulo 2.1.). Relativamente à utilidade da primeira AEIL (encontrar o intruso), 8,3% dos discentes assinalaram “Não discordo nem concordo”, 50% assinalou “Concordo” e 41,7% assinalou “Concordo bastante”. Relativamente à utilidade da segunda AEIL (biografia de Frida Kahlo), 58,3% dos alunos assinalaram “Concordo” e 41,7% “Concordo bastante”. Apesar de verificar que, segundo a opinião dos alunos, estas AEIL não foram 100% eficazes, concluo que foram úteis para a maioria. Urge, portanto, dialogar com os aprendizes acerca dos pontos mais e menos úteis das mesmas, refletindo sobre elas e ajustando-as, visando melhorar a sua eficácia.

Quanto à questão 8, que versava sobre a participação oral dos alunos na língua meta, pude confirmar a minha perceção, ao constatar que 100% dos presentes nas aulas participaram oralmente nas atividades. Tal comprova que este tipo de atividades, que incitam o debate e a livre troca de ideias, são úteis para promover a participação oral dos alunos de ELE.

Relativamente à questão 9 “Segundo a minha experiência durante as aulas de Espanhol, os vídeos e imagens podem ser usados eficazmente como estratégia para promover a participação oral”, 25% dos alunos assinalaram “Concordo” e 75% assinalaram “Concordo totalmente”. Concludentemente, constato que a percepção dos discentes em relação à eficácia deste projeto, no que respeita à promoção da participação oral, é muito positiva e vai ao encontro dos resultados que recolhi. Concomitantemente, a questão 10 “Segundo a minha experiência durante as aulas de Espanhol, os vídeos e imagens podem ser usados eficazmente como ponto de partida para desenvolver diferentes níveis de pensamento”, verifiquei que 41,7% dos alunos assinalaram “Concordo” e 58,3% “Concordo totalmente”, pelo que me apercebi novamente que os discentes classificam a intervenção deste PIA como sendo bem-sucedida, no que concerne ao desenvolvimento de diferentes níveis cognitivos.

Em suma, apesar de reconhecer que ainda há um caminho a percorrer, sobretudo no que diz respeito à difusão do desenvolvimento de diferentes tipos de pensamento, creio ser possível responder de forma afirmativa à questão inicial, em torno da qual este projeto de investigação-ação girou: “Pode o uso da Taxonomia de Bloom pelo/a professor/a, aplicada a recursos (audio)visuais, apoiar o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos de ELE?”, tendo em conta os dados recolhidos por mim, pelos meus colegas e também a percepção dos alunos.

6.2. Ciclo Dois da disciplina de Inglês

6.2.1. Contextualização da atividade implementada

A atividade planeada para o ciclo 2 de investigação-ação da disciplina de ILE insere-se na UD “Cultural Diversity”, apoiada pelo *Programa Nacional de Inglês nível continuação 10º, 11º e 12º anos*, relativamente ao domínio de referência “4. Um mundo de muitas culturas”. Ao longo da segunda aula abordei sobretudo os subtemas “A sociedade multicultural; igualdade de oportunidades; igualdade de direitos; discriminação e intolerância (religiosa, política, étnica...); Movimentos e organizações de acção social e voluntariado: locais, nacionais e internacionais” (Moreira et al., 2001, p. 28).

Como aconteceu com o segundo ciclo de ELE, preparei uma AEIL com o objetivo de facultar aos alunos a linguagem necessária para expressarem o seu pensamento (cf.

subcapítulo 2.2.), durante a Atividade 2.1. Esta AEIL consistiu num jogo nos moldes do popular “Who wants to be a millionaire” (cf. Anexo 22) e foi implementada no final da primeira aula da UD (anterior à que seria implementada a Atividade 2.1) porque, tendo em conta que a aula tinha sido muito rica em expoentes linguísticos e culturais, pareceu-me relevante que a AEIL funcionasse também como uma atividade de consolidação, reforçando a ideia do aproveitamento do tempo e recursos na sala de aula. Desta feita, os alunos estariam simultaneamente a consolidar conteúdos e a atentar no vocabulário mais específico que poderia ser útil para a Atividade 2.1, tal como aconteceu no caso da AEIL de ELE. Deste modo, o jogo estabelece uma transição suave entre a primeira aula da UD (consolidação) e a segunda aula (reutilização dos conteúdos, aplicando-os a um contexto diferente).

Tal como aconteceu no caso da turma de ELE, os alunos de ILE foram explicitamente informados de que a AEIL seria útil para a Atividade 2.1 enquanto apoio linguístico, promovendo a transparência e o diálogo sobre os objetivos a serem alcançados. Acredito que se queremos que os alunos façam parte do seu próprio processo de aprendizagem, ocupando um lugar central, devemos, efetivamente, envolvê-los e ser claros quanto aos objetivos a atingir. A ideia de tornar a AEIL num jogo adveio de um conjunto de fatores: do facto de se tratar já do final da aula; de os alunos não estarem tão responsivos; do facto de promover a cooperação (cf. *21st Century Skills*) (já que os alunos somente poderiam ganhar o jogo como equipa); e de um jogo poder ser um instrumento útil e divertido para a aprendizagem.

De uma forma sucinta, vou descrever a aplicação que fiz deste jogo (AEIL) em contexto de sala de aula, enquanto contextualização da Atividade 2.1, principal neste PIA. Em primeiro lugar, o jogo foi preparado recorrendo ao *PowerPoint*. Ainda nesta fase prévia à aula, foram seleccionadas as palavras e expressões introduzidas pela primeira vez, bem como analisadas as questões segundo a Taxonomia de Bloom, que planeei para a Atividade 2.1. De facto, é possível antecipar algumas respostas dos alunos para as questões da Atividade 2.1, sobretudo as que dizem respeito aos níveis LOT. Igualmente, tendo em conta que se trata de um mesmo tema nas duas aulas, é possível prever algumas palavras ou expressões que possam surgir. Depois de elaboradas as questões para o jogo e as respetivas alíneas, foi o momento de o levar à sala de aula. Aproximando-se o final da aula, em jeito de sumário, utilizei as palavras de um professor da universidade de Illinois que tinham sido debatidas previamente pelos estudantes aquando da análise textual de um artigo, “We are now more universalized”, uma vez que a aula tinha permitido a adoção de diferentes perspetivas em relação à diversidade cultural. Em

seguida, desafiei-os dizendo que, com todos estes conhecimentos e perspectivas, talvez até fôssemos capazes de ir a um daqueles concursos da televisão sobre este assunto. O repto teve o efeito desejado, uma vez que uma aluna sorriu e mencionou de imediato o “Quem Quer Ser Milionário”. Divulguei-lhes então que teriam a oportunidade de participar nesse jogo e ganhar o prémio final, enquanto equipa. Posteriormente, chamei a sua atenção para o facto da linguagem utilizada ao longo do jogo (AEIL) ser útil para a atividade com um vídeo na aula seguinte (referindo-me à Atividade 2.1) e, por isso, facultei-lhes uma cópia das perguntas do jogo e das respetivas opções de resposta, em que poderiam assinalar a correta no final. O jogo foi feito em grande grupo, embora a dinâmica fosse peculiar: os alunos trabalhariam em pares. A cada par, seria colocada uma questão aleatória que estaria projetada no jogo “Who wants to be a millionaire”. O par teria então alguns segundos para deliberar e escolher uma opção. No caso de não saberem a resposta, poderiam pedir ajuda, utilizando as ajudas disponíveis no jogo oficial: ligar a um amigo (neste caso, utilizando a mão como telefone e “ligando” a qualquer companheiro dentro da aula) ou perguntar à audiência (em que todos os discentes presentes poderiam dar a sua opinião). Este sistema funcionou como garante da participação ordeira e do silêncio e atenção constantes ao longo do jogo pois qualquer aluno poderia, a qualquer momento, ser chamado a intervir. Após cada resposta de cada par, a opção correspondente seria bloqueada (tal como acontece no jogo oficial) e revelada a opção correta. Seguidamente, avançar-se-ia para a segunda questão e para o segundo par de alunos e assim sucessivamente. Se fossem capazes de chegar à última questão e respondê-la corretamente, os estudantes ganhariam, como equipa, um milhão de dólares, prémio anunciado no jogo. Clarifiquei possíveis dúvidas dos alunos e dei início ao jogo, presente no Anexo 22.

Relativamente à contextualização da Atividade 2.1, implementada no dia 28 de abril de 2017, a aula começou com uma breve revisão dos conteúdos lecionados (o que permitiu aos alunos começarem a pensar e a falar na L2). Considero este momento essencial, sobretudo porque devido ao feriado nacional, 25 de abril, os discentes não tinham aulas de ILE há uma semana. Estabelecendo a ligação aos comentários dos alunos relativamente ao tema dos Judeus abordado na aula anterior, e enquanto atividade de motivação e introdução do tema, utilizei um poema do pastor luterano Martin Niemöller (cf. Anexo 23) (o poema foi apresentado sem o último verso, que seria reutilizado após a Atividade 2.1 como conclusão e transição para a atividade seguinte). Estabeleci um paralelismo entre o poema escrito durante a Segunda Guerra Mundial e a atualidade, apresentando algumas versões mais recentes do

mesmo (cf. Anexo 23), em que se indicavam nacionalidades. A partir daí, informei os alunos que iriam ouvir quatro pessoas a referirem dados relativos à sua nacionalidade no vídeo e que deveriam escrevê-los nos cadernos. Assim teve início a Atividade 2.1, descrita em seguida.

6.2.2. Descrição da atividade implementada

Todas as aulas foram planeadas no sentido de alcançar “a classroom environment where students have real-life communication, authentic material, and meaningful tasks that promote oral language” (Kayi, 2012) e a aula do dia 28 de abril de 2017, em que foi realizada a Atividade 2.1, não foi exceção. Efetivamente, o recurso audiovisual selecionado como estímulo para a promoção do desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos foi o vídeo promocional de uma empresa de viagens, intitulado “The DNA Journey” (cf. Anexo 24). Na verdade, este vídeo é utilizado em anúncios *online* e algumas das suas imagens são inclusivamente apresentadas na televisão portuguesa. Além disso, a empresa estava naquele momento a oferecer a oportunidade de ganhar um teste de ADN, para que os indivíduos pudessem descobrir (e visitar) os seus países de origem, o que captou o interesse dos alunos.

Para esta atividade planeei um guião com um conjunto de questões, tentando seguir os níveis propostos pela TOE, com verbos sugeridos pela BTLAR. Estas questões foram intercaladas com diferentes momentos do vídeo, visando manter um maior ritmo de aula e o interesse dos alunos (cf. subcapítulo 6.1.4.). Assim, após a reprodução de alguns segundos, o vídeo foi pausado, novas questões foram colocadas, o vídeo foi reproduzido de novo e assim sucessivamente. Primeiramente, o vídeo foi reproduzido com o pretexto de os alunos anotarem as nacionalidades ouvidas e pausado no segundo 38. As pausas seguintes, questões colocadas e respostas dos alunos encontram-se registadas na tabela 7 do próximo subcapítulo.

6.2.3. Apresentação dos resultados

A tabela que se segue apresenta as perguntas colocadas por mim enquanto professora e as respostas dadas pelos alunos. Os momentos em que o vídeo foi reproduzido e pausado encontram-se na coluna “Perguntas colocadas pela professora”, entre parênteses retos.

Nível da TOE (BTLAR)	Perguntas colocadas pela professora	Respostas dos alunos
Conhecimento (List)	1. Ok, so, what are the nationalities you’ve heard? The first one...	<ul style="list-style-type: none"> ▪ American... ▪ Patriotic... ▪ He’s British, he is from England... [Silêncio] (Should we play the video again?)

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Yes. (Plays video again.) ▪ Bangladesh... ▪ Bangladeshi? ▪ Irish! ▪ Icelandic! From Iceland. ▪ KKk... <i>Qualquer coisa começada por K...</i>
Síntese (Hypothesize)	2. And regarding this last question... what would you say? She says: "Think about other countries and other nationalities in the world. Are there any you don't feel you get on with well, or you don't like particularly?" What would you answer?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ German. ▪ French. ▪ Russians... they have a lot of vodka. ▪ Germans because they're not... nice.
Conhecimento (Recognize)	3. Ok let's listen to what they are going to say. [VIDEO; PAUSA 02:14] Ok, so, you actually have a lot in common, don't you? What are some of the nationalities they don't like?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Germans. ▪ Indian. ▪ Pakistani. ▪ Turkish. ▪ French... And he's Cuban!
Compreensão (Interpret; Defend)	4. What feeling do most people in the video show?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Superiority. ▪ They love their country. (We talked about this last lesson during the game, do you remember what being patriotic means?) ((Procuram nos cadernos.)) ▪ To have pride and love for one's country. ▪ Proud.
	5. What makes you say that? (That they love their country?)	<p>[Silêncio]</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Because they don't want to have another nationality. ▪ He thinks that he's better than anyone. ▪ He said: I don't know you but I'm better.
Aplicação (Apply)	6. Can you relate their attitude to an attitude we discussed last lesson? Who would you apply this attitude to?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Racism... [Silêncio] ▪ Patriotic. (Other examples that show feelings of superiority towards others...?) ▪ Americans! Because of the ad! ▪ Coca-cola. [Silêncio] ▪ Oh, the Nazis to the Jews!
Análise (Compare/ Differentiate; Infer)	7. Ok, compare the first part of the video to the second. Are there any differences?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ They changed their minds. [Silêncio] ▪ They found out that we are all equal. [Silêncio]

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ That we... I can't say it (Try to say it using different words) *That the nationality they hate, they were from...
	8. Why is this video called DNA journey?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Because our journey is like a... a... <i>como é que se diz viagem?</i> ▪ Trip. ▪ ...they *tripped around the world. ((risos)) ▪ They *make a DNA test to find *they journey.
Síntese (Create; Hypothesize)	9. Imagine another title to this video.	<p>[Silêncio]</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Open your mind. ▪ Equality... ▪ Another blood. ▪ Say no to extremism. ▪ Find *you.
	10. Would you like to do this DNA test?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Yes! ▪ To know who I am. <p>[Silêncio]</p> <p>(Well, currently there's a contest at Momondo's page. In the first stage of the contest, you can win a DNA kit and in the second one you may win a trip to your ancestors' countries to explore your diversity.)</p>
Avaliação (Summarize; Critique; Recommend; Appraise)	11. What's the main message of the video?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ That there *aren't pure race... ▪ Not to judge. ▪ We are from the world. <p>[Silêncio]</p> <p>(Do you agree with the message?)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Yes. ▪ The message itself yes, but the video seemed really forced.
	12. Well, actually this is an ad from Momondo, a travel agency. Can you understand their interest behind the campaign?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Yes. <p>(What do you think it's in it for them?)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ They are trying to make people travel... ▪ ...with their company. <p>[Silêncio]</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ They want people to buy. ▪ ... from them.
	13. Would you recommend this video?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Yes. <p>(To whom?)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ To everyone. <p>[Silêncio]</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ To racists.
	14. Did you enjoy this video?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Yes. <p>(Why?)</p> <p>[Silêncio]</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ It's very appealing. <p>[Silêncio]</p>

Tabela 7. Resultados da Atividade 2.1, da disciplina de Inglês.

6.2.4. Discussão dos resultados

Começando pelo impacto do recurso audiovisual escolhido, acredito que o facto de se tratar de um conteúdo autêntico, inclusive relacionado com a possibilidade de ganhar uma viagem e um teste de ADN tal como sucedeu com os intervenientes do vídeo, captou desde logo a atenção dos alunos (cf. subcapítulo 4.1., sobre materiais autênticos). De facto, estes demonstraram-se sempre responsivos ao longo de toda a atividade. Por um lado, este recurso pode ter sido um dos responsáveis por um ligeiro aumento da participação oral, em relação às atividades do ciclo 1. Naturalmente, alguns alunos participaram mais do que outros e, por isso, creio ainda ser possível melhorar e aumentar a participação oral dos discentes desta disciplina. Por outro lado, a AEIL pode ter sido a outra responsável pelo ligeiro aumento da participação oral de diferentes alunos, uma vez que puderam utilizar vocabulário como “patriotic”, “proud”, ou “pure race”, presentes na AEIL, recordando que a linguagem dos estudantes deve ser apoiada, tal como referido no subcapítulo 2.2..

Na verdade, nesta última atividade do ciclo 2, verifiquei que todos os alunos participaram oralmente na L2 pelo menos uma vez ao longo de toda a atividade. Não obstante, é possível observar que os educandos têm dificuldades na construção frásica (respostas às questões 7, 8 e 11), fornecem respostas relativamente curtas, cometem alguns erros linguísticos (embora estes não inibam a comunicação) e, por vezes, ainda recorrem à L1. Embora seja mais visível na disciplina de ILE, percebi que nas duas disciplinas os alunos necessitam ainda de um maior apoio linguístico, desta feita não só relacionado com o vocabulário, mas também com os expoentes linguísticos para fazerem suposições, comparações, etc. Concluo que a linguagem pode efetivamente representar um entrave à expressão do pensamento dos alunos (cf. subcapítulos 1.2. e 2.2.) e é algo que deve ser trabalhado, sobretudo no caso de ILE. De facto, apesar de frequentarem o 11º continuação e estarem, por isso, no último ano de aprendizagem do Inglês da escolaridade obrigatória em Portugal, estes alunos ainda carecem de bases linguísticas que lhes permitam expressarem o seu pensamento.

No que respeita ao desenvolvimento cognitivo, os resultados foram mais positivos já que os aprendizes foram capazes de responder com sucesso às questões dos níveis mais elevados da TOE (cf. subcapítulo 3.3.), de adotarem diferentes perspetivas e inclusive de mudarem a sua opinião, ao terem conhecimento de todos os dados, característica do pensador crítico ideal (cf. subcapítulo 3.2.). Tal foi visível sobretudo nas respostas às questões 2 e 7,

em que os estudantes manifestaram o seu desagrado por algumas nacionalidades e, no final, aquando dos níveis HOT, compreenderam que as mesmas poderiam constar no seu próprio ADN, o que revelou envolvimento emocional por parte deles com o vídeo. Do mesmo modo, os discentes foram capazes de compreender a mensagem do vídeo (resposta à questão 11), sem no entanto descurarem o facto de que se tratava de uma campanha com interesse publicitário por detrás, tal como constatou um aluno em resposta à questão 11, ainda antes de eu colocar a questão 12. Refletindo sobre esta atividade, creio que um aspeto de melhora se prende com o incentivo a respostas mais aprofundadas por parte dos alunos (ex.: questões 13 e 14). Não obstante, acredito que tal pode ser alcançado através da utilização mais frequente deste tipo de atividades, já que reconheço uma melhoria relativamente às atividades do ciclo 1 e com a utilização mais frequente de *pursuit questions* (cf. subcapítulo 2.1.). Efetivamente, este ciclo 2 de investigação na turma da disciplina de ILE revelou-se bastante frutífero em termos de resultados obtidos acerca do desenvolvimento cognitivo dos alunos, ainda que se deva continuar a trabalhar, no sentido de os motivar a aprofundarem as suas respostas.

Antes de terminar a discussão relativa ao desenvolvimento cognitivo, é pertinente salientar uma fragilidade encontrada, no que respeita ao uso da TOE na sala de aula. Por um lado, ao ser empregada de forma ininterrupta (isto é, pergunta-resposta, sem pausas para colocar fragmentos do vídeo, tal como aconteceu no ciclo 2 de ELE) pode retirar alguma dinâmica de aula, criando um momento mais monótono (cf. subcapítulo 6.1.4.). Por outro lado, ao aplicá-la de forma interligada com o vídeo, foi-me impossível manter a sua ordem na íntegra uma vez que optei por dar primazia à pertinência dos momentos suscitados pelo vídeo, tal como aconteceria na vida real. Assim, considero que fui maioritariamente bem sucedida em aplicar a Taxonomia de Bloom seguindo a sua ordem (cf. subcapítulo 3.3.), embora tenha necessitado de colocar uma questão relativa ao nível de Síntese no início, aquando dos níveis LOT. Todavia, todo o resto da atividade seguiu fielmente a ordem proposta pela TOE e, avaliando as reações dos alunos, não creio que este aspeto tenha causado um entrave ao seu pensamento pois, convém ressaltar, era pertinente naquele momento do vídeo e foi, por isso, colocada em contexto.

Tal como aconteceu na disciplina de ELE, implementei, no final do ano letivo, um segundo questionário na turma da disciplina de ILE (cf. Anexo 6) descrito no capítulo IV. Na altura da sua aplicação, os resultados (cf. Anexo 7) indicaram que a média de idades dos alunos era de 17,2. Quanto ao sexo, 40% da amostra é de sexo masculino e 60% do sexo

feminino.

À questão 3, relativa à atividade 1.1, 12,5% dos alunos presentes na aula considerou somente ser capaz de “Descrever e compreender o vídeo”, 50% conseguiram “Descrever, compreender e interpretar o vídeo” e 37,5% considerou ser capaz de “Descrever, compreender e interpretar o vídeo, mudando as minhas ideias iniciais/ adotando outra perspetiva”. Estas percentagens foram calculadas excluindo os 2 alunos que faltaram a esta aula e, portanto, não puderam participar na atividade. Em termos de desenvolvimento cognitivo, os resultados obtidos pelo questionário vão ao encontro da minha análise, mostrando-se satisfatórios, mas passíveis de serem melhorados já que, embora nenhum aluno tenha ficado no nível cognitivo mais baixo “Descrever/ Resumir o vídeo”, a maioria (62,5%) não conseguiu atingir todos os níveis mais elevados de pensamento.

Relativamente à questão 4, referente à Atividade 1.2, os resultados revelaram-se homogéneos em termos de desenvolvimento cognitivo visto que os alunos presentes na aula repartem-se igualmente (33,3%) pelas opções “Descrever e compreender o vídeo”, “Descrever, compreender e interpretar o vídeo” e “Descrever, compreender e interpretar o vídeo, mudando as minhas ideias iniciais adotando outra perspetiva”. Note-se que, tal como havia sucedido na Atividade 1.1, nenhum aluno se limitou a “Descrever/ Resumir o vídeo”. Nesta aula, não esteve presente 1 aluno. Apesar de, em termos de participação oral eu ter notado um maior envolvimento por parte dos alunos, em termos de desenvolvimento cognitivo estes resultados não foram tão satisfatórios visto não ter conseguido o meu objetivo: fomentar na maioria dos alunos níveis HOT (cf. subcapítulo 3.4.). Analisando estes resultados, penso que se devem ao facto de esta ser uma atividade mais complexa, que envolvia conhecimento histórico e cultural. Ainda que conceitos como “Visa”, “Green Card”, “Immigrants” tenham sido explanados e debatidos previamente na aula (tal como descrito no subcapítulo 5.2.1.) a imagem escolhida tratava-se de um *cartoon* humorístico-satírico, pelo que era uma atividade cognitivamente mais exigente e deveria por isso ter sido mais apoiada, no sentido de auxiliar os alunos a atingirem níveis HOT, recordando o conceito de *scaffolding* (cf. subcapítulo 2.2.), defendido neste PIA.

Todos os discentes estiveram presentes na atividade do segundo ciclo (Atividade 2.1) abordada na questão 5 e 40% dos mesmos considerou ser capaz de “Descrever, compreender e interpretar o vídeo”, enquanto que 60% foi capaz de “Descrever, compreender e interpretar o vídeo, mudando as minhas ideias iniciais/ adotando outra perspetiva”. Analisando estes

resultados, concluo que as alterações do plano de ação do primeiro para o segundo ciclo foram eficazes porque todos os estudantes conseguiram atingir níveis HOT, sendo que a maioria alcançou inclusivamente todos os níveis propostos, pelo que considero que a vertente do desenvolvimento cognitivo deste projeto de investigação-ação foi bem sucedida.

Relativamente à utilidade da AEIL para a Atividade Principal (2.1) mencionada na questão 6, 11,1% dos alunos presentes assinalaram “Não discordo nem concordo” com a afirmação, 33,3% indicaram “Concordo” e 55,5% assinalaram “Concordo totalmente”. Por conseguinte, posso concluir que a AEIL foi útil para a maioria dos estudantes enquanto apoio linguístico, tendo sido por isso uma adição positiva ao segundo ciclo de intervenção.

No que respeita à quantidade de participação oral na língua meta, auferida através da questão 7, verifiquei que participaram oralmente 87,5% dos alunos presentes na Atividade 1.1, 77,7% na Atividade 1.2 e 100% na Atividade 2.1. De facto, notei que todos os discentes participaram empenhadamente na Atividade 2.1, referente ao segundo ciclo de investigação. Não obstante, a minha observação não coincide com a perceção dos alunos no que respeita à Atividade 1.1, pois notei uma maior inibição no que respeita à participação oral na L2, possivelmente explicada por ter sido apenas a segunda aula de contacto com estes alunos e, talvez por isso, os mesmos estivessem mais tímidos e mais relutantes em participar. As justificações apresentadas pelos 2 alunos que não participaram em todas as atividades deste PIA foram “Conheço pouco vocabulário” e “Tenho ideias, mas tenho dificuldade em expressá-las em Inglês”, confirmando a necessidade de um maior apoio linguístico supramencionada e reiterando a importância do constatado no subcapítulo 2.2..

Por fim, relativamente à questão 8 “Segundo a minha experiência durante as aulas de Inglês, penso que os vídeos e imagens podem ser usados eficazmente como estratégia para promover a participação oral”, 60% dos alunos assinalaram “Concordo” e 40% indicaram “Concordo totalmente”. Do mesmo modo, à questão 9, relativa à eficácia dos recursos (audio)visuais para a promoção de diferentes níveis cognitivos, 50% dos discentes assinalaram “Concordo” e os restantes 50%, “Concordo totalmente”. Em suma, é possível constatar que todos os alunos manifestaram acordo quanto à eficácia destes recursos enquanto estímulos para a promoção da participação oral e do desenvolvimento cognitivo, objetivo fulcral deste PIA (cf. subcapítulo 1.2.).

Finalmente, comparando os resultados dos dois ciclos de intervenção da turma da disciplina de ILE, notei uma evolução positiva quer da qualidade e quantidade da participação

oral, quer do desenvolvimento cognitivo. Porém, os resultados obtidos relativamente à participação oral não foram tão satisfatórios como no caso da disciplina de ELE (em que 100% dos alunos considerou ter participado pelo menos uma vez em todas as atividades deste PIA), evidenciando ainda algumas fragilidades passíveis de serem colmatadas com a continuação das AEIL, em que conste não só *input* de vocabulário mas também de gramática, de forma a apoiar mais vigorosamente o desenvolvimento linguístico dos discentes. Todavia, a participação oral na L2 dos alunos de ILE relevou-se muito satisfatória na última atividade (2.1) referente ao ciclo 2 de investigação, evidenciando que nos encontramos num bom caminho no que respeita à sua promoção. Assim sendo, tendo em conta os dados recolhidos por mim, pelos meus colegas e também a perceção dos alunos, creio que é possível continuar a responder de forma afirmativa à questão inicial deste projeto de investigação-ação: “Pode o uso da Taxonomia de Bloom pelo/a professor/a, aplicada a recursos (audio)visuais, apoiar o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos de ILE?”, não esquecendo que, sobretudo no caso de ILE, ainda há aspetos a melhorar, remetendo para a popular máxima “o caminho faz-se caminhando”, pelo que este projeto contemplou o início desse caminho, lembrando o cerne de um projeto de investigação-ação (cf. subcapítulo 4.2.), que consiste na reflexão e constante reajustamento da prática docente, visando uma maior qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Conclusões

O projeto de investigação-ação descrito ao longo deste relatório é o resultado de um ano letivo de trabalho intenso, mas, sem dúvida, proveitoso. Permitiu-me o contacto com uma nova experiência, com a qual pude aprender e pôr em prática aspetos como a reflexão, investigação educacional e diferentes metodologias de ensino, que levarei na minha “pasta” durante toda a minha vida profissional. Deste modo, considero que este ano foi o começo de uma longa jornada, provido de aprendizagem e melhoria constantes, uma vez que só assim posso progredir enquanto pessoa e profissional. Efetivamente, este estudo permitiu-me fazer muitas descobertas e tirar conclusões que apresentarei em seguida.

Antes de mais, convém salientar que este projeto emergiu da necessidade de promover a participação oral e o desenvolvimento de diferentes níveis de pensamento nos alunos de ELE e ILE. O tema foi escolhido tendo em conta um processo de observação exaustivo, que decorreu no início do ano letivo. De facto, ao longo do ano fui-me apercebendo da suprema importância de conhecermos os alunos, os seus interesses e as suas necessidades, no sentido de adaptarmos a nossa prática docente aos discentes, elementos centrais deste PIA. Para responder à pergunta de investigação (“Pode o uso da Taxonomia de Bloom pelo/a professor/a, aplicada a recursos (audio)visuais, apoiar o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos de ELE e ILE?”), que assomou do processo de observação, procedi à revisão da literatura sobre o tema, o que me permitiu orientar todo o PIA. Refletindo sobre a teoria lida, conclui que os recursos (audio)visuais poderiam ser um estímulo eficaz e que a Taxonomia de Bloom poderia ser um instrumento útil como ponto de partida para a formulação de questões que despoletassem diferentes níveis cognitivos nos alunos e a veiculação dos mesmos através da expressão oral. Convém lembrar que este projeto visou alcançar um conjunto de objetivos, designadamente, “Promover a participação oral e o desenvolvimento de diferentes níveis de pensamento nos alunos, recorrendo à formulação de diferentes tipos de questões, após dotar os alunos de *input* linguístico e estímulo de um recurso (audio)visual”; “Facultar aos alunos a linguagem necessária para expressarem o seu pensamento, através de conversação informal e atividades específicas (designadas neste projeto por AEIL)”; “Utilizar os diferentes níveis da Taxonomia de Bloom como base para a formulação de questões, para auxiliar os alunos a desenvolverem distintos níveis de pensamento”; e “Encorajar os alunos para que utilizem os conteúdos autênticos [recursos

(audio)visuais] apresentados em aula para refletirem, em vez de aceitarem meramente a informação que lhes é apresentada”.

Consequentemente, tendo por base o título deste PIA, procederei à apresentação das conclusões relativas: à promoção de diferentes níveis de pensamento; à promoção da oralidade; à utilização da Taxonomia de Bloom; e à aplicação dos recursos (audio)visuais.

Relativamente à coesão deste projeto, começo por concluir, tal como Walqui (2006), que “the cognitive and the social go hand in hand in classroom learning” (p. 159) pois a participação oral e o livre debate de ideias por ela gerado permitiu aos alunos veicularem diferentes níveis de pensamento. Realmente, tendo em conta as notas recolhidas por mim e pelos meus colegas, as gravações e a opinião dos discentes, este aspeto foi bem sucedido em ambas as disciplinas. Naturalmente que ainda há algum caminho a percorrer no sentido de conferir aos alunos uma autonomia crescente, sobretudo no alcance de níveis mais elevados de pensamento. Contudo, os resultados deste projeto revelaram uma melhoria desde o primeiro para o segundo ciclo de intervenção em ambas as disciplinas, talvez porque os discentes começaram a compreender a dinâmica das atividades e o espírito crítico que se pretendia [recorde-se que no caso de ELE, os alunos tiveram a iniciativa de levantar questões sobre as afirmações do vídeo e dos colegas (cf. resposta às questões 14 e 17, da atividade 2.1 de ELE) e, no caso de ILE, questionaram o interesse da companhia por detrás de uma publicidade aparentemente institucional (cf. resposta à questão 11 da atividade 2.1 de ILE)]. Da mesma forma, tornou-se evidente a viabilidade em conciliar o desenvolvimento do PC e os restantes conteúdos programáticos, previstos pelos programas nacionais de ILE e ELE, pelo que pode aplicar-se eficazmente em qualquer sala de aula. Por todas estas razões, considero que as questões colocadas permitiram aos educandos refletir sobre o material apresentado e adotar perspetivas diferentes à sua impressão inicial. Portanto, concluo que esta parte do objetivo foi alcançada e que devemos, enquanto professores, continuar a trabalhar no sentido de desenvolver o PC nos discentes, competência fulcral da sociedade do século XXI.

Concomitantemente, a globalização e o rápido crescimento dos setores da tecnologia e dos transportes, evidenciam a crescente demanda comunicativa como garante da aproximação dos indivíduos. É neste contexto que o domínio de línguas estrangeiras ocupa um lugar de relevo, corroborando a necessidade de promover a participação oral dentro da sala de aula que é, por vezes, o único contexto em que os alunos podem praticar a L2. Consequentemente, no que respeita à participação oral na língua meta, concluo que o ciclo 2 de ambas as disciplinas

obteve resultados mais proveitosos do que o ciclo 1, já que houve uma melhoria em termos de quantidade e qualidade de participação oral na L2 por uma maior quantidade de discentes. Da mesma forma, as AEIL implementadas no ciclo 2 foram eficazes porque, de uma forma geral, os alunos manifestaram menos dificuldade em exprimirem-se após serem-lhes apresentados esses exercícios específicos para conhecerem a linguagem. Porém, concluo igualmente que é necessário um ainda maior *input* linguístico, visando facultar aos alunos a linguagem relativa não só a vocabulário, mas também a itens gramaticais que viabilizem a formulação de hipóteses, dúvidas, comparações, entre outras, considerando que “while for the native speaker two tasks may be sufficient to understand and practise a concept, the (...) language learner may need four or five different tasks to achieve similar competence” (Walqui, 2006, p. 178).

No que concerne à *Taxonomia dos Objetivos Educacionais: Domínio Cognitivo*, pude comprovar que é atual e passível de ser aplicada ao contexto de sala de aula do século XXI. Na realidade, é uma excelente alternativa à forte ênfase colocada nos níveis de pensamento menos elevados (LOT) (como o Conhecimento ou Compreensão) ainda amplamente valorizados pela Escola. Contudo, considero que uma fragilidade do uso da Taxonomia de Bloom, quando aplicada aos recursos (audio)visuais, tem a ver com o facto de que nem sempre é fácil seguir a ordem proposta, se queremos atentar na pertinência dos momentos proporcionados pelo recurso e fazer pausas entre a visualização do mesmo, afastando o risco de monotonia do ritmo da aula.

Em relação aos recursos (audio)visuais, posso concluir que quer os vídeos, quer as imagens tiveram um efeito muito positivo nos educandos, tal como confirmado, aliás, pelos mesmos, através do segundo questionário. Mais uma vez, compreendo a importância da observação pois só através do conhecimento do perfil dos alunos pude apurar o seu interesse por este tipo de recursos. Assim sendo, a sua aplicação na sala de aula enquanto estímulo, teve um impacto muito positivo na motivação, na promoção da participação oral e do desenvolvimento de diferentes níveis cognitivos. Além disso, este PIA permitiu-me descobrir que recursos com temas considerados polémicos despertam mais facilmente o interesse dos alunos e promovem a sua participação oral; sobretudo quando apresentam situações reais, como todos os recursos que apresentei.

Em suma, considero o resultado deste PIA satisfatório, já que os aprendizes puderam não só aprender línguas estrangeiras, mas também adquirir ferramentas para a reflexão crítica. Consequentemente, atentando e tendo como base as opiniões dos alunos e os dados analisados

após cada ciclo de intervenção, posso afirmar, uma vez mais, que respondi de forma positiva à questão inicial, não esquecendo, contudo, que ainda existem alguns aspetos que podem ser melhorados, assinaladamente, o maior apoio da linguagem dos estudantes, através de, por exemplo, AEIL vocacionadas não só para o vocabulário, mas mais orientadas para as estruturas gramaticais, já que tal foi bem sucedido no caso do ELE [em que os alunos usaram o *pretérito indefinido* (cf. subcapítulo 6.1.4.) presente na AEIL, para se expressarem de forma gramaticalmente correta].

Por último, sou da opinião de que conhecer novas Línguas significa o derrubar de alguns obstáculos linguístico-culturais e possibilita, desde logo, a criação de novos limites além-fronteiras, conferindo um sentimento de pertença a uma sociedade cada vez globalizada. Considero que instruir pode ser extremamente gratificante, dado que desbloqueamos o potencial e fomentamos o espírito crítico daqueles a quem ensinamos, aspetos fundamentais para o sucesso ao longo da vida. Ao mesmo tempo, trocamos experiências e conhecimentos para o nosso enriquecimento pessoal e profissional. Na verdade, as conclusões acima enunciadas permitiram-me avaliar a minha prestação, quais os aspetos positivos e os menos conseguidos, e iniciar um novo processo de reflexão, no sentido de reajustar a minha prática docente. Para tal é necessário engendrar possíveis soluções que sejam posteriormente testadas e avaliadas, num processo interminável, visando a melhoria do processo de aprendizagem.

Limitações

No decorrer deste PIA, deparei-me com algumas limitações que enumerarei em seguida.

Em primeiro lugar, o facto de não ter começado de imediato a utilizar a ordem da Taxonomia de Bloom, por não ter ainda um plano bem definido relativamente à sua adaptação aos recursos (audio)visuais. Se, por um lado, verifico que tal pode ter condicionado o meu estudo, por outro compreendi que o facto da TOE ser utilizada de forma intercalada com os recursos pode ser positivo (de modo a evitar a monotonia) e que, por isso, nem sempre é possível obedecer à ordem proposta. Conclui que, apesar de ser benéfico seguir a sua ordem para que os alunos usufruam de um crescendo de expoentes linguísticos e cognitivos, o facto de pontualmente não a seguir não prejudica o seu desenvolvimento linguístico e cognitivo, tal como verifiquei no ciclo 2 de ILE (cf. subcapítulos 6.2.3. e 6.2.4.).

Em segundo lugar, ainda relacionado com o desenvolvimento cognitivo, reconheço que a observação de processos mentais não foi fácil devido a tratar-se de algo invisível. Assim

sendo, procurei obter o máximo rigor recorrendo a instrumentos que assegurassem, na medida do possível, a sua fiabilidade; e recorrendo a notas pessoais, dos meus colegas e orientadora e comparando-as com os dados recolhidos pelo gravador no ciclo 2. Desta forma, conclui que os discentes foram capazes de atingir diferentes níveis de pensamento sempre e quando conseguiram responder com sucesso às questões relativas a esses mesmos níveis.

Em terceiro lugar, convém salientar que o contexto escolar em que lecionei é de ensino artístico especializado e a amostra foi restrita devido, por um lado, à quantidade inferior de alunos por turma (e problemas relacionados com a assiduidade e pontualidade); e, por outro, a tratar-se apenas de ensino secundário, por causa do tipo de escola em questão. Não obstante, acredito que, com as devidas adaptações e recorrendo ao *scaffolding* (cf. capítulo II) é possível implementar este projeto noutro grupo de alunos e de outro nível de ensino.

Consequentemente, em quarto lugar, a amostra reduzida e particular inviabiliza a generalização dos resultados obtidos, tal como mencionei no subcapítulo 4.2.. Contudo, sendo que este PIA foi aplicado no contexto nacional, e recordando que os programas nacionais em Portugal e o QECRL legitimam o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos, e ainda que os recursos (audio)visuais estão fortemente presentes hodiernamente, é possível que professores de diferentes grupos de estudantes possam encarar este PIA como um ponto de partida para o fomento da participação oral e de diferentes níveis cognitivos dos alunos.

Em quinto lugar, o facto de se tratar de uma docência partilhada (no caso de ELE, três professores estagiários e a professora da turma e, no caso de ILE, dois professores estagiários e a professora da turma) limitou, de certo modo, este PIA. Na verdade, não dispus do tempo que gostaria e necessitaria para eventualmente implementar um ciclo 3 de investigação, que versaria sobre a aplicação de forma mais evidente e exaustiva de exponentes linguísticos gramaticais nas AEIL. Ainda relativamente aos constrangimentos temporais, é importante salientar que o tempo se revelou insuficiente para verificar alterações a longo prazo, sobretudo no desenvolvimento cognitivo dos alunos. De relembrar que o PC deve ser constantemente trabalhado e estimulado, no sentido de proporcionar resultados a longo termo, visando a formação de alunos enquanto cidadãos responsáveis, críticos e autónomos.

Investigações futuras

Este PIA permitiu-me tirar várias conclusões, tal como enunciado anteriormente. Contudo, tendo em conta que o processo de ensino-aprendizagem é contínuo e interminável,

novas questões foram surgindo. Subsequentemente, apresentarei algumas propostas de investigações futuras que poderão ser relevantes para melhorar a prática docente e, por conseguinte, o processo de ensino e aprendizagem:

a) avaliar o impacto de intervenções mais constantes (mais atividades de forma mais frequente) no desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos;

b) iniciar um estudo longitudinal, visando acompanhar a evolução dos discentes ao longo do ano letivo e comprovando a sua autonomia no desenvolvimento do PC;

c) relacionar a Taxonomia de Bloom com outras atividades comunicativas da língua, em particular, a escrita “evaluando por medio del portafolio y las rúbricas, donde se observa el progreso del estudiante durante un periodo determinado, requiriendo del alumno reflexión sobre su propio pensamiento” (López Aymes, 2012, p. 56). A escrita permite que os alunos reflitam durante um maior período de tempo, antes de expressarem o seu pensamento.

d) conferir um maior grau de autonomia e responsabilidade aos alunos, apresentando-os de forma direta à Taxonomia de Bloom e permitindo-lhes a elaboração (em grupo ou individual) das questões conducentes aos diferentes níveis de pensamento, a partir de um determinado recurso (audiovisual, visual, escrito, etc.), colocando-as aos colegas;

e) iniciar um estudo comparativo para perceber em que circunstância é que os discentes beneficiam mais: quando a intervenção é feita em grande grupo (como aconteceu neste estudo), ou de forma menos exposta, como, por exemplo, em pares ou pequenos grupos, sob a monitorização do/a professor/a. Por um lado, os alunos poderiam sentir-se menos inibidos; por outro, poderia haver uma maior resistência ao uso da L2, uma vez que no contexto nacional existe apenas um/a professor/a para um número elevado de alunos e, portanto, esse controlo tornar-se-ia mais difícil. Todavia, o/a professor/a poderia nomear, ou incentivar à nomeação, de um estudante “responsável pela língua”, que assegurasse o uso da L2 no pequeno grupo;

f) por último, mas não menos importante, e tal como já foi referido na luz das conclusões deste estudo, tornou-se clara a vantagem em implementar AEIL focadas no desenvolvimento de expoentes linguísticos gramaticais, conferindo aos alunos a linguagem para formularem hipóteses, estabelecerem comparações e/ ou expressarem dúvidas.

Todas estas sugestões confluem no sentido de despoletar novas ideias e novos estudos para apoiar e melhorar o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos de línguas estrangeiras e representam um repto para docentes e investigadores na área da educação.

Referências bibliográficas

- Adams, N. E. (2015). Bloom's Taxonomy of cognitive learning objectives. *Journal of the Medical Library Association: JMLA*, 103(3), 152-153.
- Adu-Gyamfi, K., Barker, R., Berry, C., Brown, C., Eissing, J., Finley, T., . . . & Zipf, K. (2014). *Question & review: higher order questions games*. East Carolina: East Carolina University.
- Anderson, L., Krathwohl, R. (Eds.), Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Raths, J., & Wittrock, M. (2001). *Taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy*. New York: Longman.
- Arnold, J., & Fonseca, M. C. (2004). Multiple intelligence theory and foreign language learning: A brain-based perspective. *International Journal of English Studies*, 4(1), 119-136.
- Assembleia da República (Ed.). (2005). Constituição da República Portuguesa, VII Revisão Constitucional. *Diário da República, N.º 155 – I Série - A, de 12 de agosto de 2005*.
Acedido de: <<https://www.parlamento.pt/ArquivoDocumentacao/Documents/CRPVIIrevisao.pdf>>.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bloom, B. S. (Ed.), & Committee of College and University Examiners. (1956). *Taxonomy of educational objectives, handbook I: cognitive domain*. New York: Longman.
- Borovsky, A., & Elman, J. (2006). Language input and semantic categories: A relation between cognition and early word learning. *Journal of Child Language*, 33(4), 759-790.
- Briascó, I. (2014). *El desafío de emprender en el siglo XXI: herramientas para desarrollar la competencia emprendedora*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Byrnes, H. (Ed.). (2009). *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky*. London: A&C Black.
- Churches, A. (2009). Bloom's digital taxonomy. *Educational Origami*, 4, 1-75. Acedido de: <<http://edorigami.wikispaces.com/file/detail/bloom%27s%20Digital%20taxonomy%20v3.01.pdf>>.

- Conselho da Europa (coord.). (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas, aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa Edições.
- Correia, L. G. (1998). Portugal pode ser, se nós quisermos, uma grande e próspera nação. O sistema educativo no Estado Novo. *Ler História*, 35, 71-107.
- Cullen, R. (2002). Supportive teacher talk: the importance of the F-move. *ELT Journal*, 56(2), 117-127.
- Dicionário Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus [em linha]. Cambridge: Cambridge University Press, 2017. Acedido de: <<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/>>.
- Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. Acedido de: <<https://www.infopedia.pt/>>.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: constructing, administering, and processing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dussel, I. (2012). La cultura visual contemporánea: política y pedagogía para este tiempo. *Entrevista a Nicholas Mirzoeff. Propuesta Educativa*, 31, 69-79. Acedido de: <www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/entrevistas/31.pdf>.
- Elder, L., & Paul, R. (2005). Una guía para los educadores en los estándares de competencias para el pensamiento crítico: estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico. *Fundación para el Pensamiento Crítico*. Acedido de: <<http://bit.ly/2haBRW8>>.
- Ellison, M. (2010). Make them think! Using literature in the primary English language classroom to develop critical thinking skills. *E-Fabulations*, 7, 21-31. Acedido de: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8664.pdf>>.
- Ennis, R. H. (2011). The nature of critical thinking: an outline of critical thinking dispositions and abilities. *Robert H. Ennis' Academic Web Site*. Acedido de: <<http://bit.ly/2wCttGk>>.
- Fernández Jarquín, E., Monge Alvarado, G., Solís Sánchez, N., Rojas Alvarado, G., Castro Gutiérrez, E., & Ruiz Rodríguez, I. (2006). *Actividades de pensamiento crítico y creativo*. Costa Rica: Centro Nacional de Didáctica Ministerio de Educación Pública San José.
- Fernández, S. (2002). *Programa de Espanhol, nível de continuação, 10º ano Formação Geral*. Ministério da Educação, Departamento de Ensino Secundário.

- Fernández, S. (2002b). *Programa de Espanhol, nível de continuação, 11º ano Formação Geral*. Ministério da Educação, Departamento de Ensino Secundário.
- Figueiredo, O. (2010). Itinerário pelo ensino e aprendizagem de uma língua. Em torno da gramática. *Gramática: História, Teorias, Aplicações*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 159-167.
- Fowler, B. (2002). La Taxonomía de Bloom y el pensamiento crítico. *Eduteka, Gabriel Piedrahita U. Foundation*. Acedido de: <<http://eduteka.icesi.edu.co/modulos/6/134/109/1>>.
- Gast, G. (2009). Effective questioning and classroom talk. *National Society for Education in Art and Design* 0(02), 1-29. Acedido de: <www.nsead.org/downloads/Effective_Questioning&Talk.pdf>.
- Hammond, J. (2001). *Scaffolding: teaching and learning in language and literacy education*. New South Wales, Australia: PETA.
- Hernández, F., Maldonado, J., & Ospina, C. (2015). O pensamento crítico como disposição: uma aproximação à sua promoção na sala de aula. *Universidad Santo Tomás, Facultad de Educación*, 8(1), 89-102.
- Hoxha, V. T. (2013). Knowledge, Skills and competences of a high school foreign language teacher of today. *Journal of Educational and Social Research*, 3(7), 118-123.
- Hurst, N. R. (2014). Visual representations in Portuguese produced English language teaching coursebooks. *Linguarum Arena. Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, 5, 21-30.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca nueva. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/>.
- Kayi, H. (2012). Teaching speaking: Activities to promote speaking in a second language. *The Internet TESL Journal*. University of Nevada. Acedido de: <<http://iteslj.org/Techniques/Kayi-TeachingSpeaking.html>>.
- King, J. (2002). *Using DVD feature films in the EFL classroom, computer assisted language learning*. London: Routledge.
- Krashen, S. D. (1998). Comprehensible output?. *System*, 26(2), 175-182.
- Krashen, S. D. (2009). *Principles and practice in second language acquisition*. (Internet edition). Acedido de: <www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf>.

- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Facultad de Educación de Toledo, Docencia e Investigación*, 37(22), 40-60.
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second language research: methodology and design*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Martins, G. (coord.), Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Ucha, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos para o século XXI: Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Meyer, O., Halbach, A., & Coyle, D. (2016). A pluriliteracies approach to teaching for learning: putting a pluriliteracies approach into practice. *European Journal of Language Policy*, 8(2), 235-242.
- Montoya Maya, J. I., & Monsalve Gómez, J.C (2008). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (25).
Acedido de: <<http://bit.ly/2xdilBo>>.
- Moreira, A., Moreira, G., Roberto, M., Howcroft, S., & Almeida, T. (2001). *Programa de Inglês, nível de continuação 10º, 11º e 12º ano*. Ministério da Educação, Departamento de Ensino Secundário.
- Noddings, N. (1995). *Philosophy of education*. Colorado: Westview Press.
- O'Neill, R. (1994). Teacher-talk in the language class: the myth of the silent teacher. *International Association for Teachers of English as a Foreign Language Conference. Brighton, UK*, (8). Acedido de: <<http://www.tedpower.co.uk/esl0420.html>>.
- Palma Rosales, L. (2002). *La importancia de desarrollar el pensamiento crítico en la escuela primaria para la obtención de aprendizajes significativos*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad Virtual).
Acedido de: <<https://repositorio.itesm.mx/ortec/handle/11285/569921>>.
- Parra Martínez, I. M. (2013). *Desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y su incidencia en la fluidez verbal en los estudiantes de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Guayaquil* (Dissertação de Mestrado, Universidad de Guayaquil. Unidad de Post-Grado Investigación y Desarrollo).
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (2007). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Scrivener, J. (2005). *Learning teaching: a guidebook for English language teachers*. Oxford: Macmillan.
- Silva, H. M., & Silva, T. L. (2012). Língua(gem) como veículo do pensamento. In *VII Connepi, Congresso norte nordeste de pesquisa e inovação. Palmas, Tocantins*. Acedido de: <propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/1943/1922>.
- Sosu, E. M. (2012). The development and psychometric validation of a critical thinking disposition scale. *Thinking Skills and Creativity*, 9, 107-119.
- Sotos Serrano, M. (2001). Las preguntas en el aula. Análisis de la interacción educativa. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*.
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review*, 50(1), 158-64.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. In Gauvain & Cole (Eds.) *Readings on the development of children* (34-40). New York: Scientific American Books.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Tradução e revisão de Alex Kozulin (Ed.). Cambridge: The MIT Press.
- Wajnryb, R. (1992). *Classroom observation tasks*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, M. J. (1999). *Action research for language instructors*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walqui, A. (2006). Scaffolding instruction for English language learners: a conceptual framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 159-180.
- Wang, Q., & Castro, C. D. (2010). Classroom interaction and language output. *English Language Teaching*, 3(2), 175-186.
- Wong, J., & Waring, H. Z. (2008). 'Very good' as a teacher response. *ELT Journal*, 63(3), 195-203.

Anexos

- Anexo 1: Questionário Inicial aos alunos de ELE e ILE: As competências e materiais na aprendizagem da língua estrangeira.
- Anexo 2: Apresentação dos resultados do Questionário Inicial aos alunos de ELE e ILE: As competências e materiais na aprendizagem da língua estrangeira.
- Anexo 3: *Bloom's Taxonomy Learning in Action Rose*. (BTLAR) (adaptado de Gast, 2009, p. 23)
- Anexo 4: Questionário Final aos alunos de ELE: Eficácia do PIA.
- Anexo 5: Apresentação dos resultados do Questionário Final aos alunos de ELE: Eficácia do PIA.
- Anexo 6: Questionário Final aos alunos de ILE: Eficácia do PIA.
- Anexo 7: Apresentação dos resultados do Questionário Final aos alunos de ILE: Eficácia do PIA.
- Anexo 8: Vídeo: Anúncio de *Puleva* (<https://www.youtube.com/watch?v=XIz69el6wO0>)
- Anexo 9: Página Web do Anúncio de *Puleva* (acedido de <http://www.queesunamadre.org/>)
- Anexo 10: *Quiz* sobre a indústria leiteira.
- Anexo 11: Vídeo: Resposta ao anúncio de *Puleva* por *The Burning Lamp* (acedido de <https://www.youtube.com/watch?v=NWgqQdcBFgs>).
- Anexo 12: Imagem de estilo de vida saudável.
- Anexo 13: *PowerPoint*: Frase de Ann Wigmore.
- Anexo 14: Vídeo: Anúncio de *Dove* (acedido de: <https://youtu.be/sRP7xdKSO58>)
- Anexo 15: Anúncio de *Coca-Cola* (<https://www.youtube.com/watch?v=rHpoqckLmUw>).
- Anexo 16: Notícia da *CNN* (adaptado) (<https://www.youtube.com/watch?v=15zt3QwpCrQ>).
- Anexo 17: *Cartoon* de Andy Singer.
- Anexo 18: AEIL: Encontra o Intruso.
- Anexo 19: AEIL: Biografia de Frida Kahlo.
- Anexo 20: AEIL: *PowerPoint* – Quadros de Frida Kahlo.
- Anexo 21: *PowerPoint* – Quadro “El Sueño” de Frida Kahlo.
- Anexo 22: AEIL: *PowerPoint* Jogo – Quem quer ser milionário?
- Anexo 23: *PowerPoint*: Poema de Martin Niemöller e Versões recentes do poema.
- Anexo 24: Anúncio de *Momondo* (adaptado) (<https://www.youtube.com/watch?v=HaPaOSUPJN0&t=186s>).

Anexo 1: Questionário Inicial aos alunos de ELE e ILE: As competências e materiais na aprendizagem da língua estrangeira.



Ano letivo 2016/ 2017

Questionário:

As competências e materiais na aprendizagem da língua estrangeira

Lê com atenção o seguinte questionário. Deves responder com total sinceridade às questões seguintes, relacionadas com a aprendizagem de línguas estrangeiras, uma vez que só dessa forma é possível garantir o sucesso deste projeto de investigação-ação.

Esta investigação é conduzida no âmbito do Mestrado em Ensino da Universidade do Porto.

Este questionário **NÃO É UM TESTE**, portanto não há respostas certas ou erradas e é **ANÓNIMO**, pelo que não é necessário escreveres o teu nome no questionário.

Se tiveres alguma dúvida, por favor, chama a professora na sala.

Muito obrigada pela tua ajuda!

1. Idade: ____ anos.

2. Sexo: ____Feminino. ____Masculino.

3. Qual é o material que mais gostas na aula de Espanhol? (Seleciona com X **uma** das opções.)

__Textos.	__Músicas/ Canções.	__Outros. Quais?
__Vídeos/ Filmes.	__Imagens/ Fotos.	_____

4. Ordena pelo o que consideras ser de maior a menor facilidade (sendo que **1** é o que mais **difícil** e **4** é o mais **fácil**):

__Ouvir em Espanhol.	__Escrever em Espanhol.
__Ler em Espanhol.	__Falar em Espanhol.

5. Qual o grau de importância que atribuis à Competência Oral (falar em Espanhol)?

(Seleciona com X **uma** das opções.)

- ☐ 1. Nada importante.
- ☐ 2. Pouco Importante.
- ☐ 3. Importante.
- ☐ 4. Significativamente importante.
- ☐ 5. Muito Importante.

6. Participas oralmente em Espanhol durante as aulas? (Seleciona com X **uma** das opções.)

☐ Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Quase sempre ☐ Sempre

6.1. Se respondeste “nunca”, “raramente”, “às vezes” ou “quase sempre” na pergunta anterior, porque é que não costumas falar em Espanhol nas aulas?
(Seleciona com X. Assinala no **máximo 3** opções.)

- ☐ Os temas são pouco interessantes.
- ☐ Sou envergonhado.
- ☐ Sei que vou ser corrigido.
- ☐ Conheço pouco vocabulário.
- ☐ Tenho ideias, mas tenho dificuldade em expressá-las em Espanhol.
- ☐ Não tenho ideias sobre o que dizer.
- ☐ Outra razão. Qual? _____

Muito obrigada pela tua colaboração! 😊

Patrícia Faria

Ano letivo 2016/ 2017

Questionário:

As competências e materiais na aprendizagem da língua estrangeira

Lê com atenção o seguinte questionário. Deves responder com total sinceridade às questões seguintes, relacionadas com a aprendizagem de línguas estrangeiras, uma vez que só dessa forma é possível garantir o sucesso deste projeto de investigação-ação. Esta investigação é conduzida no âmbito do Mestrado em Ensino da Universidade do Porto.

Este questionário **NÃO É UM TESTE**, portanto não há respostas certas ou erradas e é **ANÓNIMO**, pelo que não é necessário escreveres o teu nome no questionário.

Se tiveres alguma dúvida, por favor, chama a professora na sala.

Muito obrigada pela tua ajuda!

1. Idade: ____ anos.

2. Sexo: ____Feminino. ____Masculino.

3. Qual é o material que mais gostas na aula de Inglês? (Seleciona com X **uma** das opções.)

__Textos.	__Músicas/ Canções.	__Outros. Quais?
__Vídeos/ Filmes.	__Imagens/ Fotos.	_____

4. Ordena pelo o que consideras ser de maior a menor facilidade (sendo que **1** é o que mais **difícil** e **4** é o mais **fácil**):

__Ouvir em Inglês.	__Escrever em Inglês.
__Ler em Inglês.	__Falar em Inglês.

5. Qual o grau de importância que atribuis à Competência Oral (falar em Inglês)?

(Seleciona com X **uma** das opções.)

- ☐ 1. Nada importante.
- ☐ 2. Pouco Importante.
- ☐ 3. Importante.
- ☐ 4. Significativamente importante.
- ☐ 5. Muito Importante.

6. Participas oralmente em Inglês durante as aulas? (Seleciona com X **uma** das opções.)

- ☐ Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Quase sempre ☐ Sempre

6.1. Se respondeste “nunca”, “raramente”, “às vezes” ou “quase sempre” na pergunta anterior, porque é que não costumas falar em Inglês nas aulas?

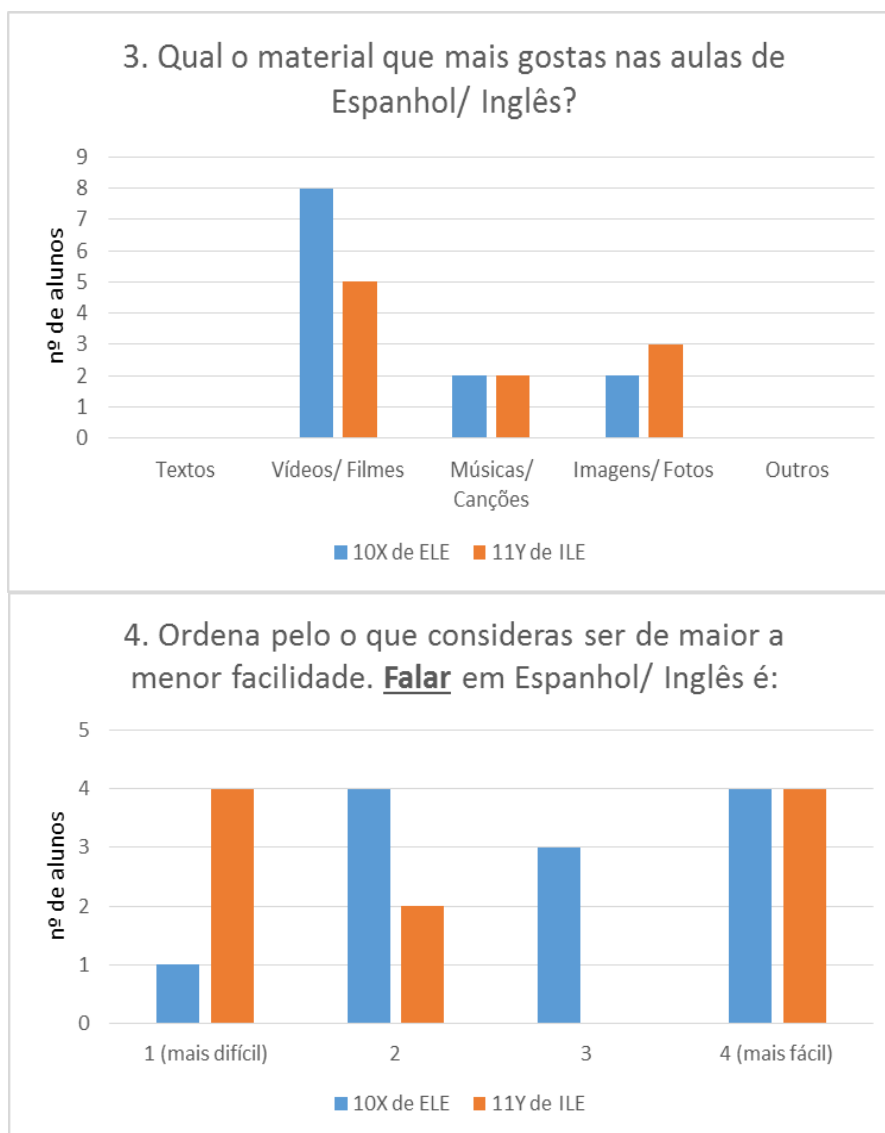
(Seleciona com X. Assinala no **máximo 3** opções.)

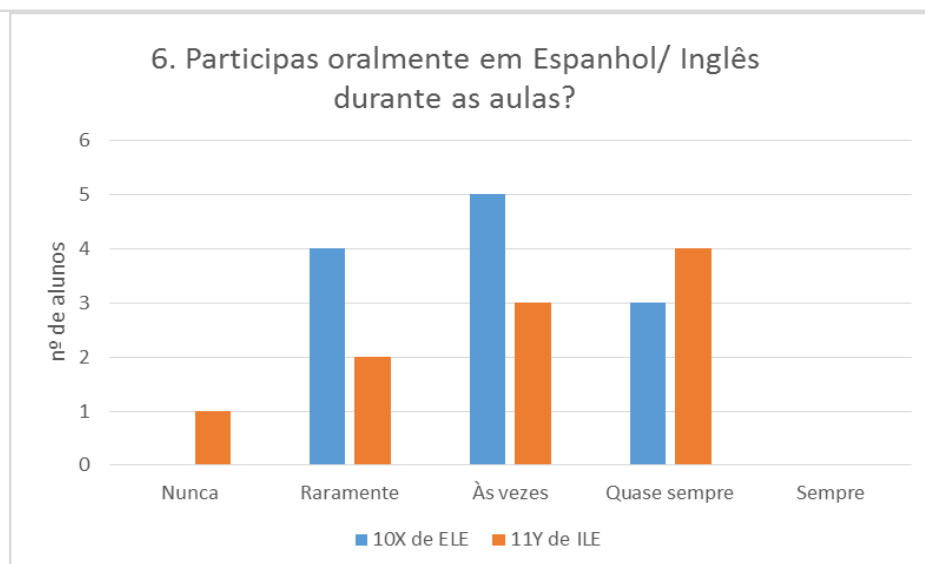
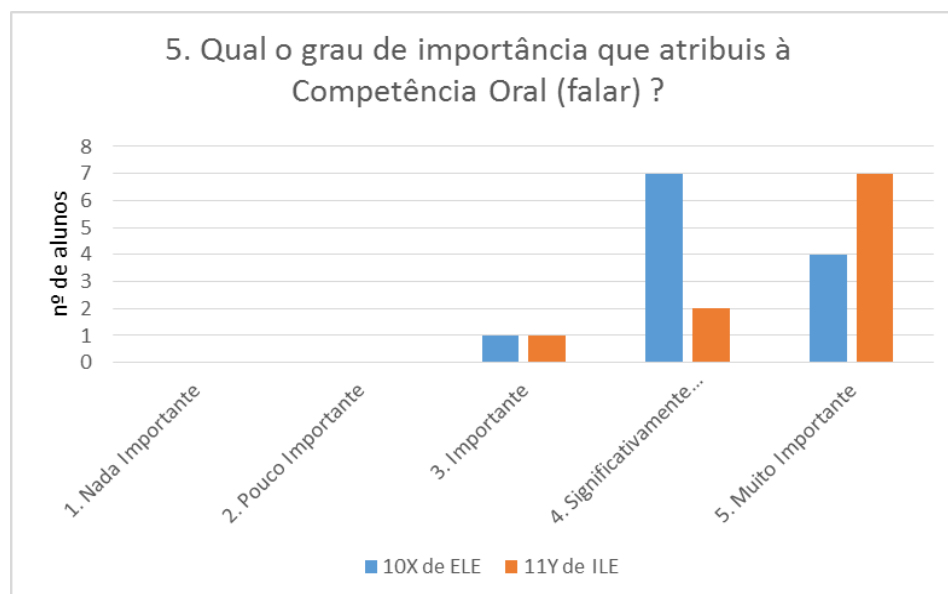
- ☐ Os temas são pouco interessantes.
- ☐ Sou envergonhado.
- ☐ Sei que vou ser corrigido.
- ☐ Conheço pouco vocabulário.
- ☐ Tenho ideias, mas tenho dificuldade em expressá-las em Inglês.
- ☐ Não tenho ideias sobre o que dizer.
- ☐ Outra razão. Qual? _____

Muito obrigada pela tua colaboração! 😊

Patrícia Faria

Anexo 2: Apresentação dos resultados do Questionário Inicial aos alunos de ELE e ILE: As competências e materiais na aprendizagem da língua estrangeira.

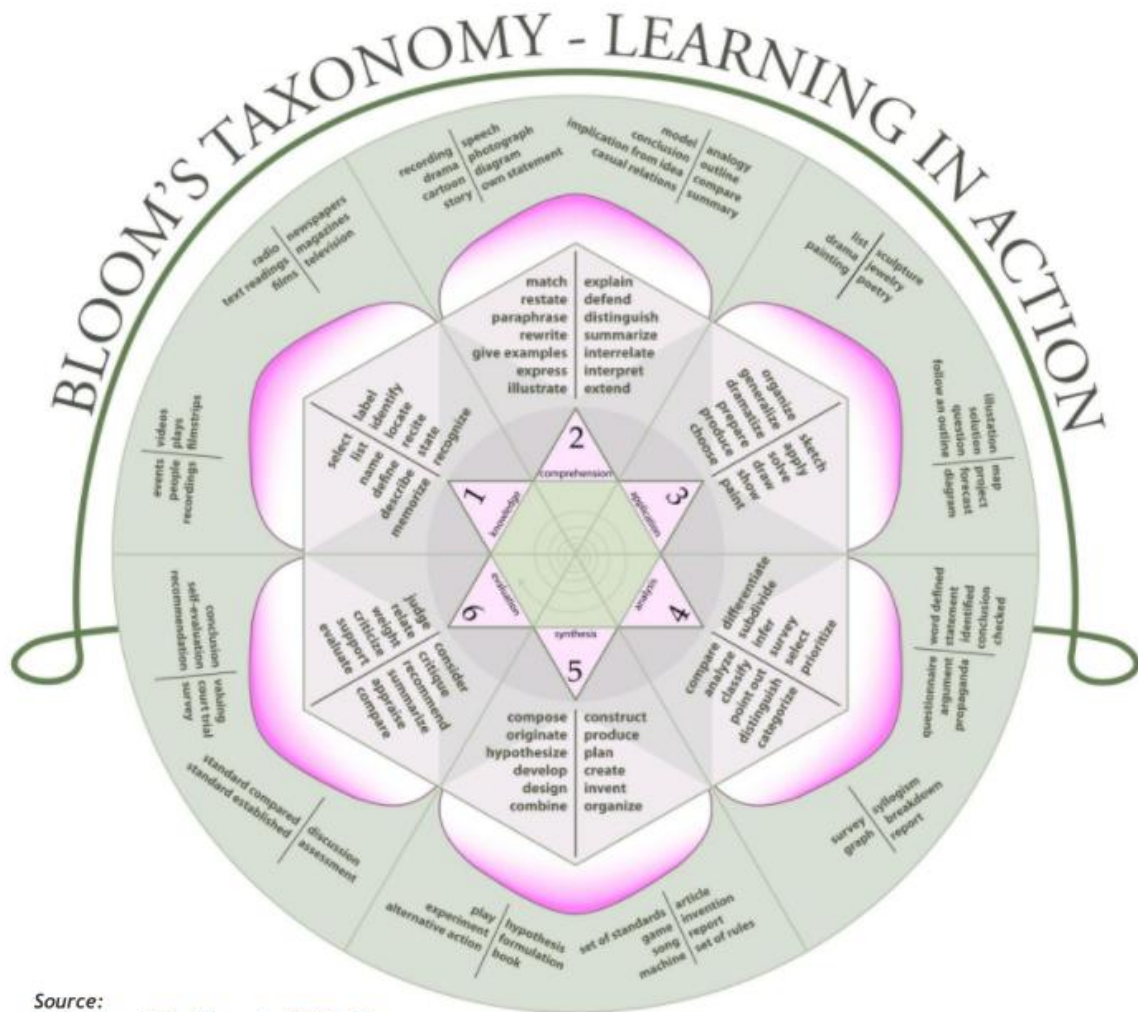




Bloom's Taxonomy as a model to support active planning for learning and thinking

The following versions of the taxonomy are designed to help teachers develop HOTS (Higher Order Thinking Skills) and PLTS (Personal Learning and Thinking Skills)

The following two circular models of Bloom's taxonomy seek to avoid the problems of thinking of the taxonomy as a linear hierarchy, but instead present the verbs, actions and outcomes in a form that should help teachers plan much more challenging learning objectives, learning outcomes and activities.



Source:
http://en.wikipedia.org/wiki/File:Blooms_rose.svg

This version of the taxonomy is often defined as the Bloom's Taxonomy Active Learning Rose. The inner star defines the 6 categories from the original taxonomy. Each point of the star, points to the central petals which list examples of the learning actions associated with this category. As you move out to the outer circle, you will see further examples of learning outcomes.

All of these models seek to develop HOTS, by encouraging teachers to plan activities that raise the level of challenge in the learning. By improving awareness of the higher order outcomes and possible activities, it is hoped that teachers plan for my challenging contexts and find it easier to plan differentiated options.

Anexo 4: Questionário Final aos alunos de ELE: Eficácia do PIA.



Inquérito

Lê com atenção o seguinte questionário, inserido num projeto de investigação-ação que resultará na elaboração de um relatório de estágio a apresentar à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O seu objetivo é averiguar **a eficácia de questões colocadas pela professora, seguindo a taxonomia de Bloom, como estratégia para desenvolver diferentes níveis de pensamento e promover a participação oral.**

Deves responder com total sinceridade às questões seguintes, relacionadas com a aprendizagem de línguas estrangeiras, uma vez que só dessa forma é possível garantir o sucesso deste projeto de investigação-ação.

Este questionário **NÃO É UM TESTE**, portanto não há respostas certas ou erradas e é **ANÓNIMO**, pelo que não é necessário escreveres o teu nome no questionário.

Se tiveres alguma dúvida, por favor, chama a professora na sala.

Muito obrigada pela tua ajuda!

1. Idade: ____ anos.

2. Sexo: __Feminino. __Masculino.

3. Através da visualização dos vídeos relativos à campanha da Puleva (“¿Qué es una madre?” e Resposta da *Youtuber* “The Burning Lamp”) e das questões colocadas pela professora no dia 12 de dezembro de 2016, fui capaz de:
(Seleciona apenas UMA opção.)

- Descrever/ Resumir os vídeos. ☐
- Descrever e compreender os vídeos. ☐
- Descrever, compreender e interpretar os vídeos. ☐
- Descrever, compreender e interpretar os vídeos, mudando as minhas ideias iniciais/ adotando outra perspetiva. ☐
- Nenhuma das anteriores. ☐
- Não estive presente nesta aula. ☐

4. Através da visualização da imagem relativa aos corpos de dois homens (saudável e não saudável) e das questões colocadas pela professora no dia 14 de dezembro de 2016, fui capaz de:
(Seleciona apenas UMA opção.)

- Descrever a imagem. ☐
- Descrever e compreender a imagem. ☐
- Descrever, compreender e interpretar a imagem. ☐
- Descrever, compreender e interpretar a imagem, mudando as minhas ideias iniciais/ adotando outra perspetiva. ☐
- Nenhuma das anteriores ☐
- Não estive presente nesta aula. ☐

5. Através da visualização do quadro “El Sueño” de Frida Kahlo e das questões colocadas pela professora nos dias 20 e 22 de fevereiro de 2017, fui capaz de:
(Seleciona apenas UMA opção.)

- Descrever o quadro. ☐
- Descrever e compreender o quadro. ☐
- Descrever, compreender e interpretar o quadro. ☐
- Descrever, compreender e interpretar o quadro, mudando as minhas ideias iniciais/ adotando outra perspetiva. ☐
- Nenhuma das anteriores. ☐
- Não estive presente nesta aula. ☐

6. A primeira atividade da aula do dia 20 de fevereiro (“Descubre el intruso”) foi útil para conhecer a linguagem necessária para descrever o quadro “El Sueño” de Frida Kahlo.
(Seleciona apenas UMA opção.)

- Discordo totalmente. ☐
- Discordo. ☐
- Não discordo nem concordo. ☐
- Concordo. ☐
- Concordo totalmente. ☐
- Não estive presente nesta aula. ☐

7. A atividade da aula do dia 20 de fevereiro (“Biografía de Frida en sus cuadros”) foi útil para conhecer a linguagem necessária para descrever, compreender e interpretar o quadro “El Sueño” de Frida Kahlo.
(Seleciona apenas UMA opção.)

- Discordo totalmente. ☐
- Discordo. ☐
- Não discordo nem concordo. ☐
- Concordo. ☐
- Concordo totalmente. ☐
- Não estive presente nesta aula. ☐

8. Em quais das três atividades mencionadas participaste oralmente?
(Podes selecionar até TRÊS opções.)

- Vídeos relativos à campanha da Puleva (“¿Qué es una madre?” e “Opinião de uma *YouTuber* (The Burning Lamp)”. (12.12.2016). ☐
- Imagem com os corpos de dois homens (saudável e não saudável). (14.12.2016). ☐
- Quadro “El Sueño” de Frida Kahlo. (20 e 22.02.2017). ☐
- Nenhuma. ☐

8.1. Se respondeste que participaste oralmente nas três atividades (ou em todas as atividades em que estiveste presente na aula), segue para a questão 9. Se respondeste que não participaste oralmente em alguma das atividades, apesar de estares presente na aula, qual/ quais a(s) razão/ razões?
(Podes selecionar VÁRIAS opções.)

- Os temas são pouco interessantes. ☐
- Sou envergonhado. ☐
- Sei que vou ser corrigido. ☐
- Conheço pouco vocabulário. ☐
- Tenho ideias, mas tenho dificuldade em expressá-las em Espanhol. ☐
- Não tenho ideias sobre o que dizer. ☐
- Outra razão. Qual? _____

9. Segundo a minha experiência durante as aulas de Espanhol, os vídeos e imagens podem ser usados eficazmente como estratégia para promover a participação oral.
(Seleciona apenas UMA opção.)

- Discordo totalmente. ☐
- Discordo. ☐
- Não discordo nem concordo. ☐
- Concordo. ☐
- Concordo totalmente. ☐

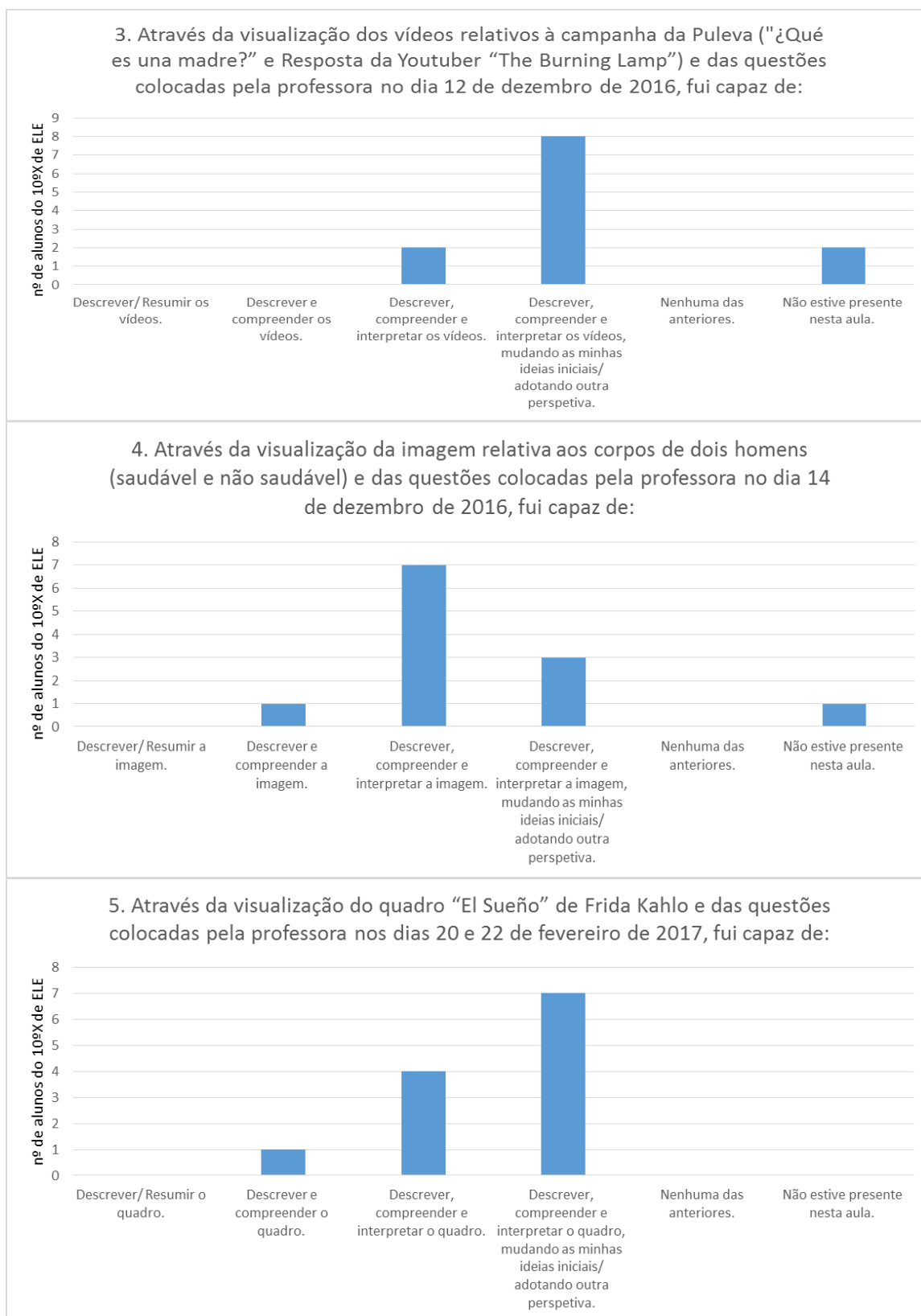
10. Segundo a minha experiência durante as aulas de Espanhol, os vídeos e imagens podem ser usados eficazmente como ponto de partida para desenvolver diferentes níveis de pensamento.
(Seleciona apenas UMA opção.)

- Discordo totalmente. ☐
- Discordo. ☐
- Não discordo nem concordo. ☐
- Concordo. ☐
- Concordo totalmente. ☐

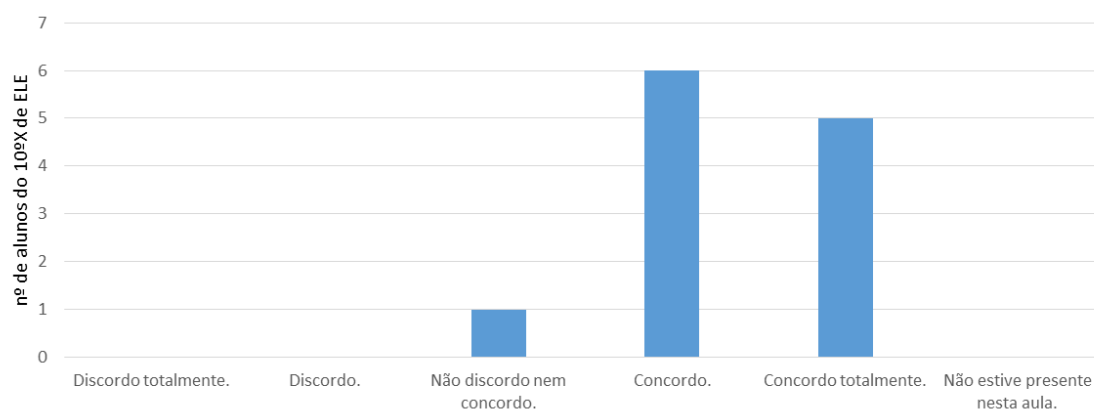
Muito obrigada pela tua colaboração! 😊

Patrícia Faria

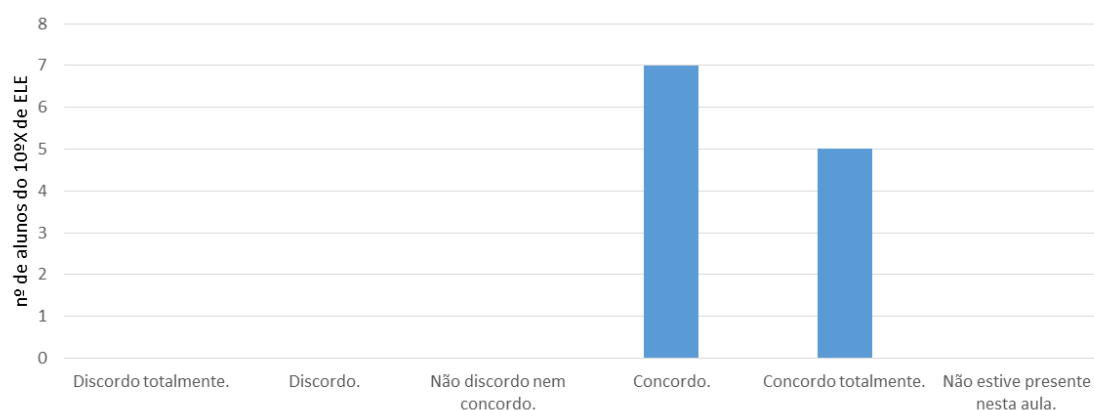
Anexo 5: Apresentação dos resultados do Questionário Final aos alunos de ELE: Eficácia do PIA.



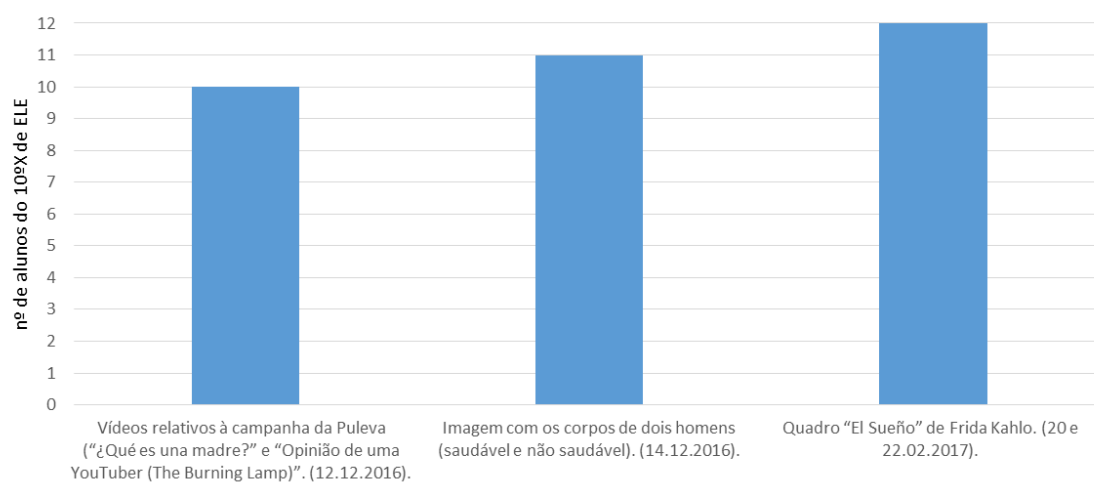
6. A primeira atividade da aula do dia 20 de fevereiro (“Descubre el intruso”) foi útil para conhecer a linguagem necessária para descrever o quadro “El Sueño” de Frida Kahlo.



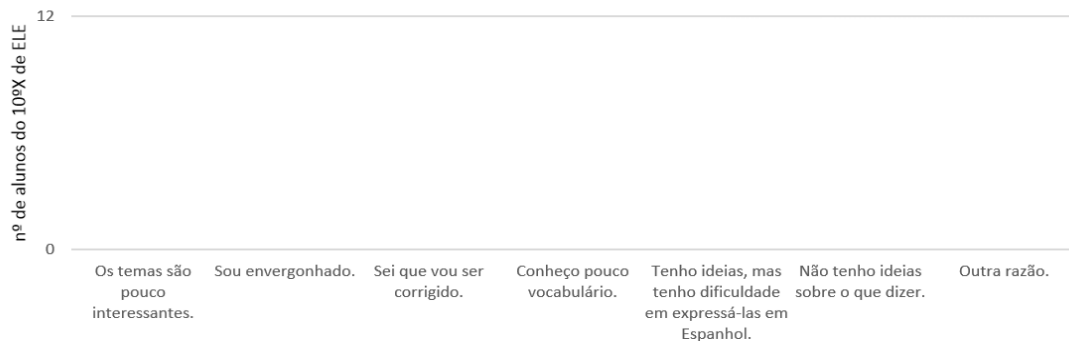
7. A atividade da aula do dia 20 de fevereiro (“Biografía de Frida en sus cuadros”) foi útil para conhecer a linguagem necessária para descrever, compreender e interpretar o quadro “El Sueño” de Frida Kahlo.



8. Em quais das três atividades mencionadas participaste oralmente?



8.1. Se respondeste que participaste oralmente nas três atividades (ou em todas as atividades em que estiveste presente na aula), segue para a questão 9. Se respondeste que não participaste oralmente em alguma das atividades, apesar de estares presente na aula, qual/ quais a(s) razão/ razões?



9. Segundo a minha experiência durante as aulas de Espanhol, os vídeos e imagens podem ser usados eficazmente como estratégia para promover a participação oral.



10. Segundo a minha experiência durante as aulas de Espanhol, os vídeos e imagens podem ser usados eficazmente como ponto de partida para desenvolver diferentes níveis de pensamento.



Inquérito

Lê com atenção o seguinte questionário, inserido num projeto de investigação-ação que resultará na elaboração de um relatório de estágio a apresentar à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O seu objetivo é averiguar **a eficácia de questões colocadas pela professora, seguindo a taxonomia de Bloom, como estratégia para desenvolver diferentes níveis de pensamento e promover a participação oral.**

Deves responder com total sinceridade às questões seguintes, relacionadas com a aprendizagem de línguas estrangeiras, uma vez que só dessa forma é possível garantir o sucesso deste projeto de investigação-ação.

Este questionário **NÃO É UM TESTE**, portanto não há respostas certas ou erradas e é **ANÓNIMO**, pelo que não é necessário escreveres o teu nome no questionário.

Se tiveres alguma dúvida, por favor, chama a professora na sala.

Muito obrigada pela tua ajuda!

1. Idade: ____ anos.

2. Sexo: ____Feminino. ____Masculino.

3. Através da visualização dos vídeos relativos à campanha da Dove (Beleza Ideal: “Evolution”) e das questões colocadas pela professora no dia 15 de novembro de 2016, fui capaz de:
(Selecione apenas UMA opção.)

- Descrever/ Resumir o vídeo. ☐
- Descrever e compreender o vídeo. ☐
- Descrever, compreender e interpretar o vídeo. ☐
- Descrever, compreender e interpretar o vídeo, mudando as minhas ideias iniciais/ adotando outra perspetiva. ☐
- Nenhuma das anteriores. ☐
- Não estive presente nesta aula. ☐

4. Através da visualização da imagem (cartoon) de Andy Singer (“Illegal Immigrants”) e das questões colocadas pela professora no dia 21 de abril de 2017, fui capaz de:
(Selecione apenas UMA opção.)

- Descrever a imagem. ☐
- Descrever e compreender a imagem. ☐
- Descrever, compreender e interpretar a imagem. ☐
- Descrever, compreender e interpretar a imagem, mudando as minhas ideias iniciais/ adotando outra perspetiva. ☐
- Nenhuma das anteriores ☐
- Não estive presente nesta aula. ☐

5. Através da visualização do vídeo relativo à campanha da Momondo (“The DNA Journey”) e das questões colocadas pela professora no dia 28 de abril de 2017, fui capaz de:
(Selecione apenas UMA opção.)

- Descrever/ Resumir o vídeo. ☐
- Descrever e compreender o vídeo. ☐
- Descrever, compreender e interpretar o vídeo. ☐
- Descrever, compreender e interpretar o vídeo, mudando as minhas ideias iniciais/ adotando outra perspectiva. ☐
- Nenhuma das anteriores. ☐
- Não estive presente nesta aula. ☐

6. A última atividade da aula do dia 21 de abril (“Who wants to be a Millionaire: Cultural Edition”) foi útil para conhecer a linguagem necessária para comentar a campanha da Momondo (“The DNA Journey”).
(Selecione apenas UMA opção.)

- Discordo totalmente. ☐
- Discordo. ☐
- Não discordo nem concordo. ☐
- Concordo. ☐
- Concordo totalmente. ☐
- Não estive presente nesta aula. ☐

7. Em quais das três atividades mencionadas participaste oralmente?
(Podes selecionar até TRÊS opções.)

- Vídeo relativo à campanha da Dove (Beleza Ideal: “Evolution”). (15.11.2016). ☐
- Imagem (*cartoon*) de Andy Singer (“Illegal Immigrants”). (21.04.2017). ☐
- Vídeo relativo à campanha da Momondo (“The DNA Journey”). (28.04.2017). ☐
- Nenhuma. ☐

7.1. Se respondeste que participaste oralmente nas três atividades (ou em todas as atividades em que estiveste presente na aula), segue para a questão 8. Se respondeste que não participaste oralmente em alguma das atividades, apesar de estares presente na aula, qual/ quais a(s) razão/ razões?
(Podes selecionar VÁRIAS opções.)

- Os temas são pouco interessantes. ☐
- Sou envergonhado. ☐
- Sei que vou ser corrigido. ☐
- Conheço pouco vocabulário. ☐
- Tenho ideias, mas tenho dificuldade em expressá-las em Inglês. ☐
- Não tenho ideias sobre o que dizer. ☐
- Outra razão. Qual? _____

8. Segundo a minha experiência durante as aulas de Inglês, penso que os vídeos e imagens podem ser usados eficazmente como estratégia para promover a participação oral.
(Selecione apenas UMA opção.)

- Discordo totalmente. ☐
- Discordo. ☐
- Não discordo nem concordo. ☐
- Concordo. ☐
- Concordo totalmente ☐

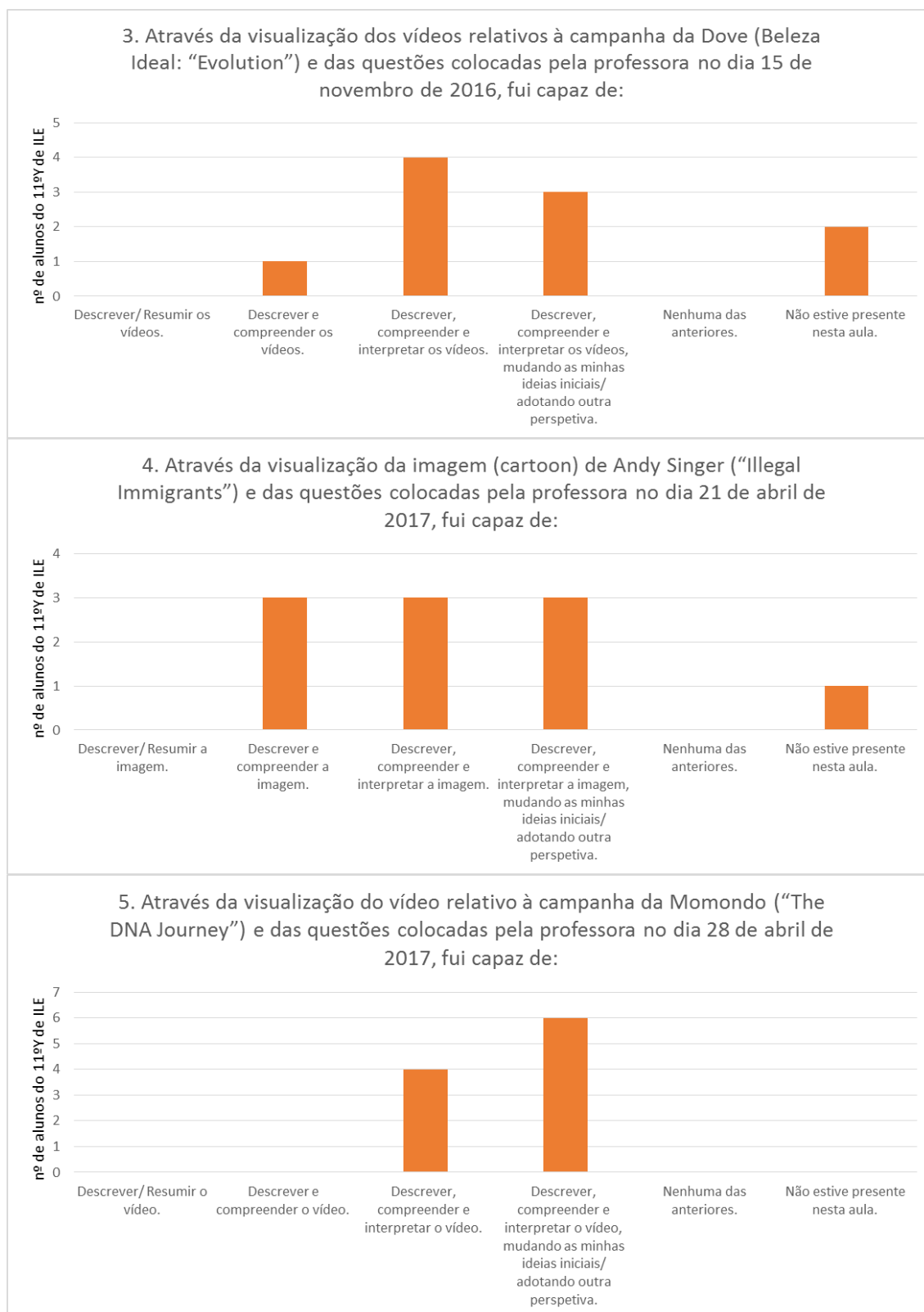
9. Segundo a minha experiência durante as aulas de Inglês, penso que os vídeos e imagens podem ser usados eficazmente como ponto de partida para desenvolver diferentes níveis de pensamento.
(Selecione apenas UMA opção.)

- Discordo totalmente. ☐
- Discordo. ☐
- Não discordo nem concordo. ☐
- Concordo. ☐
- Concordo totalmente. ☐

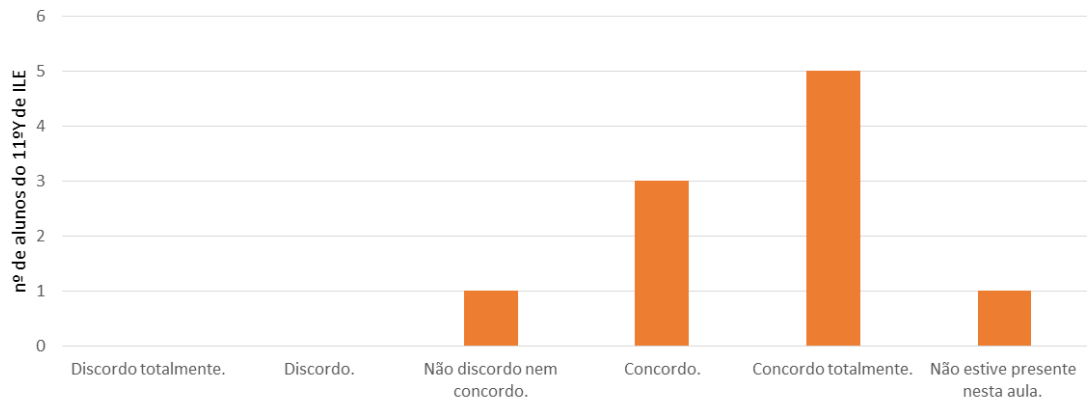
Muito obrigada pela tua colaboração! 😊

Patrícia Faria

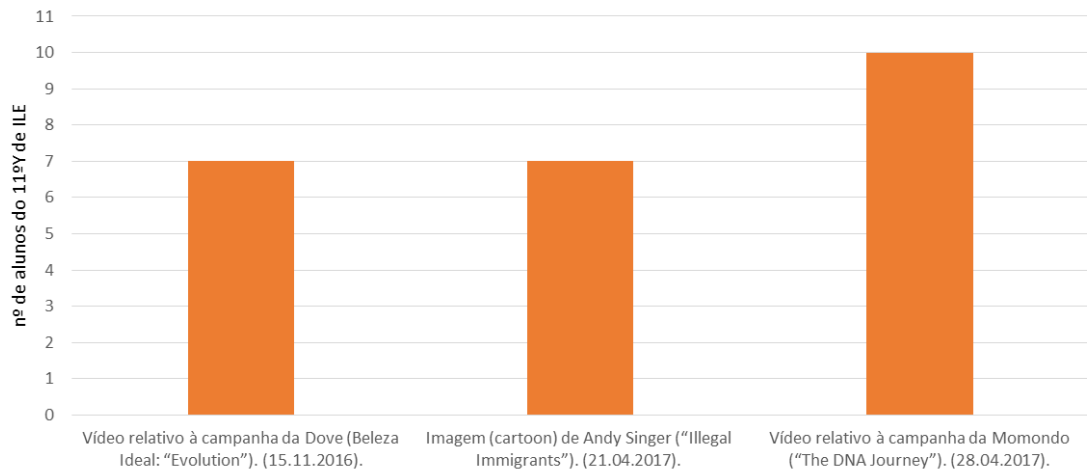
Anexo 7: Apresentação dos resultados do Questionário Final aos alunos de ILE: Eficácia do PIA.



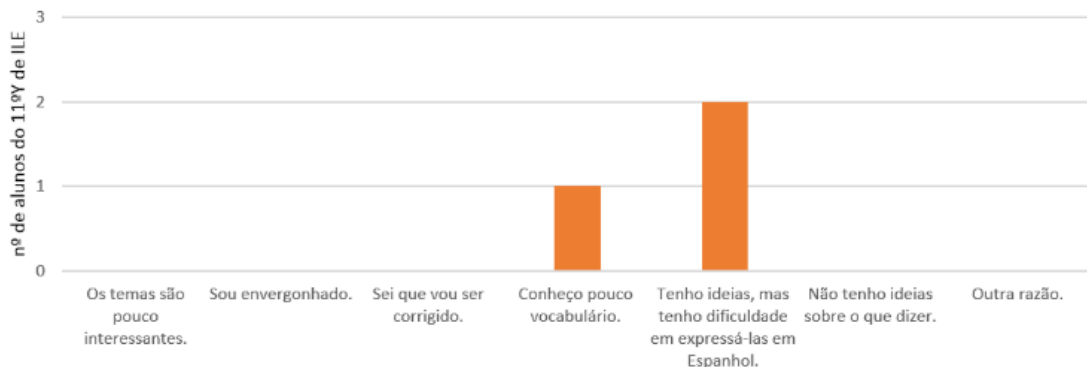
6. A última atividade da aula do dia 21 de abril ("Who wants to be a Millionaire: Cultural Edition") foi útil para conhecer a linguagem necessária para comentar a campanha da Momondo ("The DNA Journey").



7. Em quais das três atividades mencionadas participaste oralmente?



7.1. Se respondeste que participaste oralmente nas três atividades (ou em todas as atividades em que estiveste presente na aula), segue para a questão 8. Se respondeste que não participaste oralmente em alguma das atividades, apesar de estares presente na aula, qual/ quais a(s) razão/ razões?



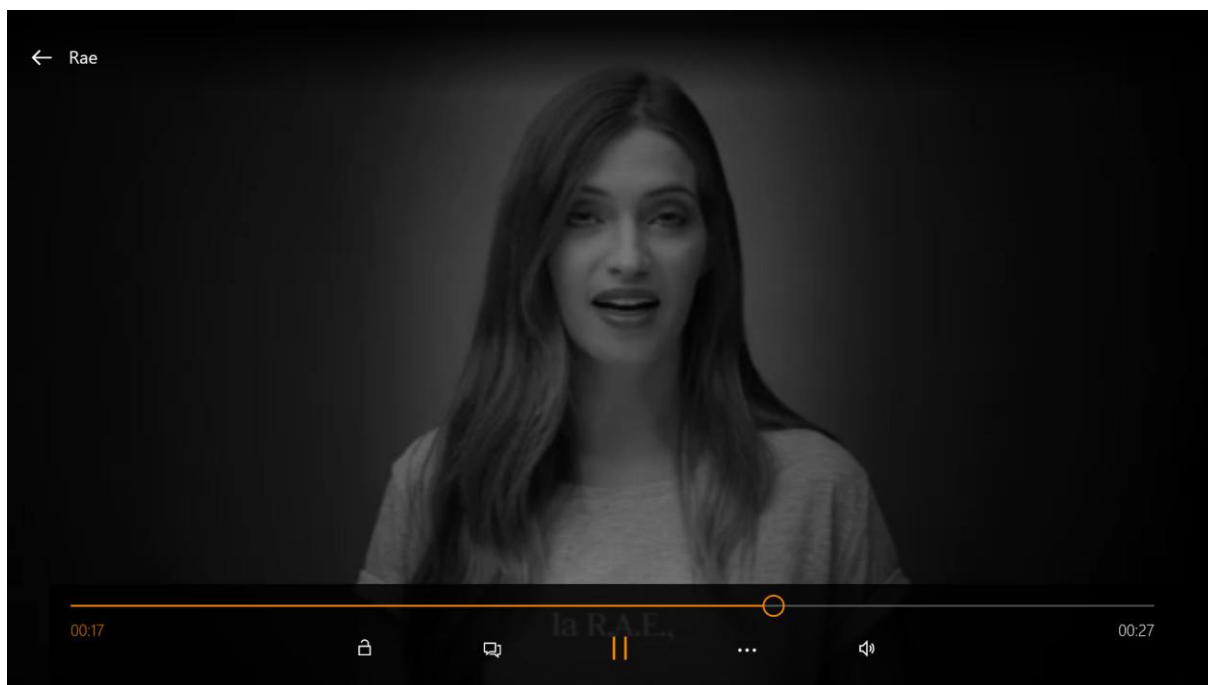
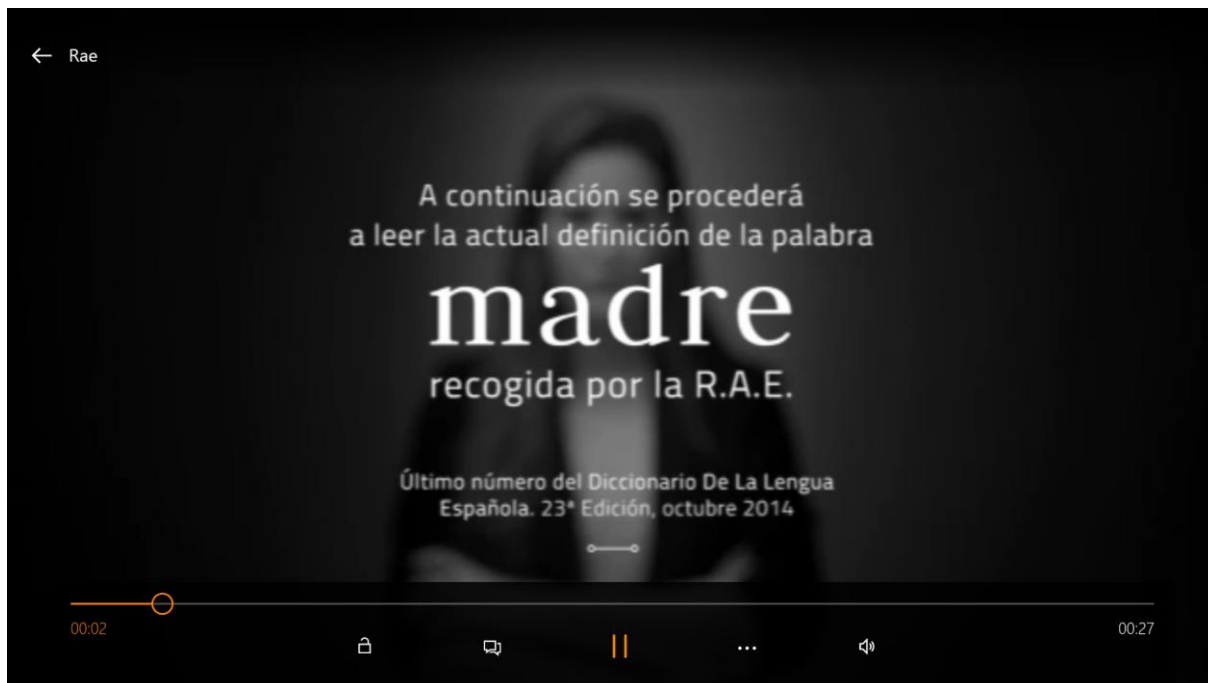
8. Segundo a minha experiência durante as aulas de Inglês, penso que os vídeos e imagens podem ser usados eficazmente como estratégia para promover a participação oral.



9. Segundo a minha experiência durante as aulas de Inglês, penso que os vídeos e imagens podem ser usados eficazmente como ponto de partida para desenvolver diferentes níveis de pensamento.



Anexo 8: Vídeo: Anuncio de *Puleva* (accedido de <https://www.youtube.com/watch?v=XIz69el6wO0>)



Puleva, de la mano de la escritora **Espido Freire** y gracias a **vuestro apoyo**, ha presentado la siguiente carta ante la Real Academia Española con el objetivo de completar la acepción de **madre** en su diccionario.

La petición se realizó el 1 de junio siguiendo el proceso ordinario, junto con los avales y firmas recogidas durante la campaña.



Estimados todos:

Me dirijo a ustedes como hablante del español, como escritora, como representante en este caso de una voz común que ha dado lugar a una campaña para reivindicar una definición más precisa de una preciosa palabra: la de "madre". Encabezada por Puleva, la necesidad de la revisión del concepto de madre ha calado de tal manera en la sociedad que me siento orgullosa de unirme a ella y de presentarles una propuesta de cambio.

Una única palabra, "madre", atesora un concepto amplio y riquísimo, el de la mujer que no solo da a luz, no solo es una hembra, no solo cría hijos. Quizás en un pasado pudiera limitarse a esa descripción. Pero una sociedad que ha avanzado en riqueza psicológica, en derechos y en sensibilidad hacia los vínculos emocionales, entiende que "madre" es mucho más que eso. La madre cuida, consuela, orienta. La madre nutre en todos los sentidos, transmite el cariño y el amor sin los cuales el ser humano se desmorona. La madre acoge, sean esos hijos de su sangre o no, haya pasado su etapa fértil o no. La madre entrega un legado emocional, una visión, unos valores insustituibles.

Estamos acostumbrados a que, dado el uso dinámico del lenguaje hablado y escrito, las palabras envejecen y pierdan su uso: también a que nuevos términos definan una realidad inédita que precisa ser nombrada. Con menor frecuencia ocurre que la sociedad en transformación demande la adaptación de un término. Pero el español, como poderosa herramienta de cambio, posee esa capacidad. Y como tal la reclamo.

Sí, el lenguaje evoluciona con la sociedad y las nuevas miradas, y no es menos cierto que el uso y la viveza de los hablantes le prestan notoriedad. El mismo día en que apareció la propuesta de redefinir la descripción de "madre", miles de personas emplearon la etiqueta (o hashtag) #UnaMadreEs. Esa misma etiqueta permite medir que únicamente durante la primera semana se dieron más de 338.000 interacciones en redes sociales, con más de 7.800 comentarios al respecto, 17.000 publicaciones compartidas y 282.000 "me gustas". Cinco millones de personas vieron el vídeo de la petición. Las redes sociales, con la libertad y la capacidad democrática que tienen, avalan un interés y una apasionada voluntad de que esa definición limitada y anticuada cambie.

Y de esto, con todo rigor y humildad, tomo nota, y esto hago saber, para que quienes tengan en su poder ese cambio se unan a esta voz pública e imparable.



Apóyanos firmando nuestra iniciativa en queestunamadre.org

¿Todavía no conoces nuestra iniciativa?

Puleva, junto a numerosos rostros conocidos, lanzó un llamamiento para conseguir el apoyo necesario y enviar a la RAE una petición para que ampliasen la definición de madre.

#UnaMadreEs







Las 5 palabras más usadas en vuestras definiciones

Miles de personas construyeron y compartieron su propia definición de madre, proponiendo y escogiendo entre multitud de apelativos.

#UnaMadreEs

Fuerte

4676 usos

Valiente

4133 usos

Luchadora

5078 usos

Entregada

4870 usos

Única

6909 usos

PULEVA

Primero mamá, después también

[PREGUNTAS FRECUENTES](#) |
 [AVISO LEGAL](#) |
 [POLÍTICA DE PRIVACIDAD](#) |
 [COOKIES](#)

 Camino de Purchil 66, 18004, Granada, España



¿Quieres saber más acerca de Puleva? Haz clic aquí.

Anexo 10: *Quizz* sobre a indústria leiteira.



¿Verdadero o Falso?

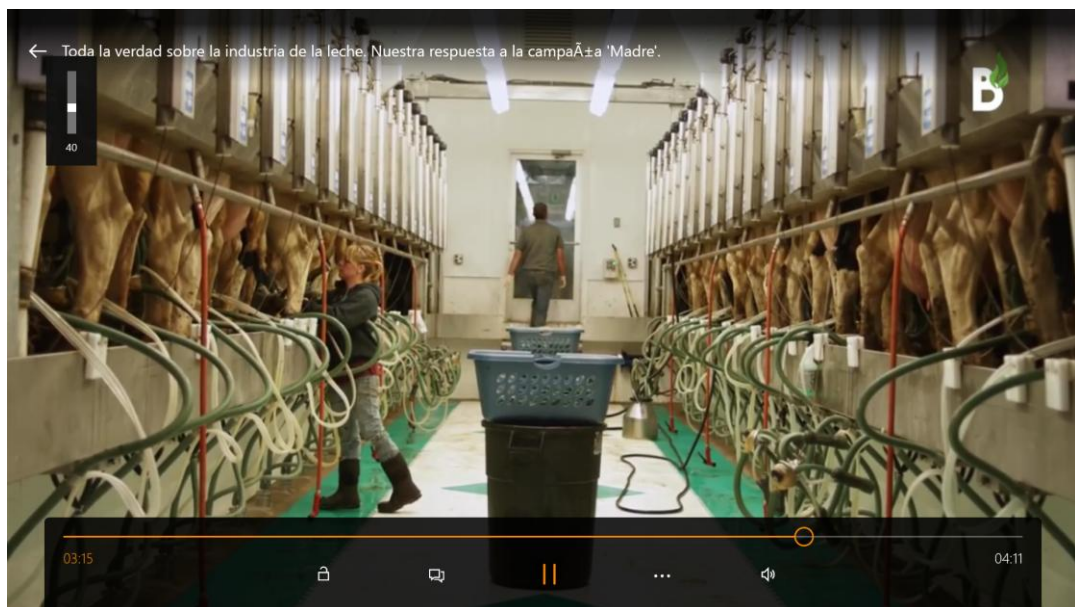
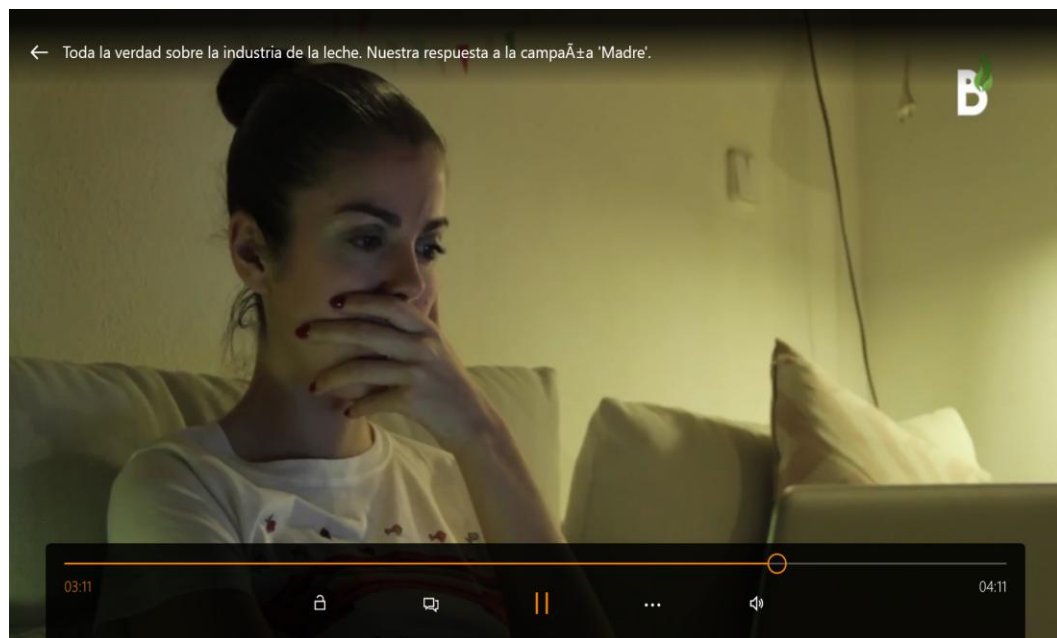
1. Las vacas nacen con capacidad de dar la leche por naturaleza. _____.
 2. Las vacas pueden ser madres desde que tienen aproximadamente un año de vida. _____.
 3. La cría se queda con la vaca hasta por lo menos los primeros seis meses de su vida. _____.
 4. Normalmente las vacas consiguen producir la leche continuamente durante diez años. _____.
 5. La industria de la leche y la industria de la carne trabajan de forma aislada. _____.
 6. La leche de vaca no es necesaria para tu salud, sea cual sea tu edad. _____.
 7. Hay alternativas vegetales a la leche de vaca. _____.
-



¿Verdadero o Falso? - Profesor

1. Las vacas nacen con capacidad de dar la leche por naturaleza. F.
“Si tú crees que las vacas dan leche todo el rato... no te preocupes, no te sientas idiota, porque nuestra educación no nos lo ha enseñado, no nos ha dicho la verdad.”
2. Las vacas pueden ser madres desde que tienen aproximadamente un año de vida. V.
“La industria lechera insemina las vacas desde que tienen aproximadamente un año de vida.”
3. La cría se queda con la vaca hasta por lo menos los primeros seis meses de su vida. F.
“La cría nace y es retirada casi de inmediato porque si se queda con su mama se bebería la leche.”
4. Normalmente las vacas consiguen producir la leche continuamente durante diez años. F.
“Lo normal es que las vacas colapsen tras unos 4/ 5 años de producir leche continuamente”
5. La industria de la leche y la industria de la carne trabajan de forma aislada. F.
“No diferencias entre la industria de la leche y la industria de la carne: son exactamente la misma.”
6. La leche de vaca no es necesaria para tu salud, sea cual sea tu edad. V.
7. Hay alternativas vegetales a la leche de vaca. V.
“Hay incontables alternativas de origen vegetal: leche de arroz, de almendras de avena, de coco, de avellanas.”

Anexo 11: Vídeo: Resposta ao anúncio de *Puleva* por *The Burning Lamp* (acedido de <https://www.youtube.com/watch?v=NWgqQdcBFgs>)



Anexo 12: Imagem de estilo de vida saudável.



Anexo 13: PowerPoint: Frase de Ann Wigmore.

“Los alimentos que usted come, pueden ser la forma más segura y más potente de MEDICARSE, o la forma más lenta de ENVENENARSE.”

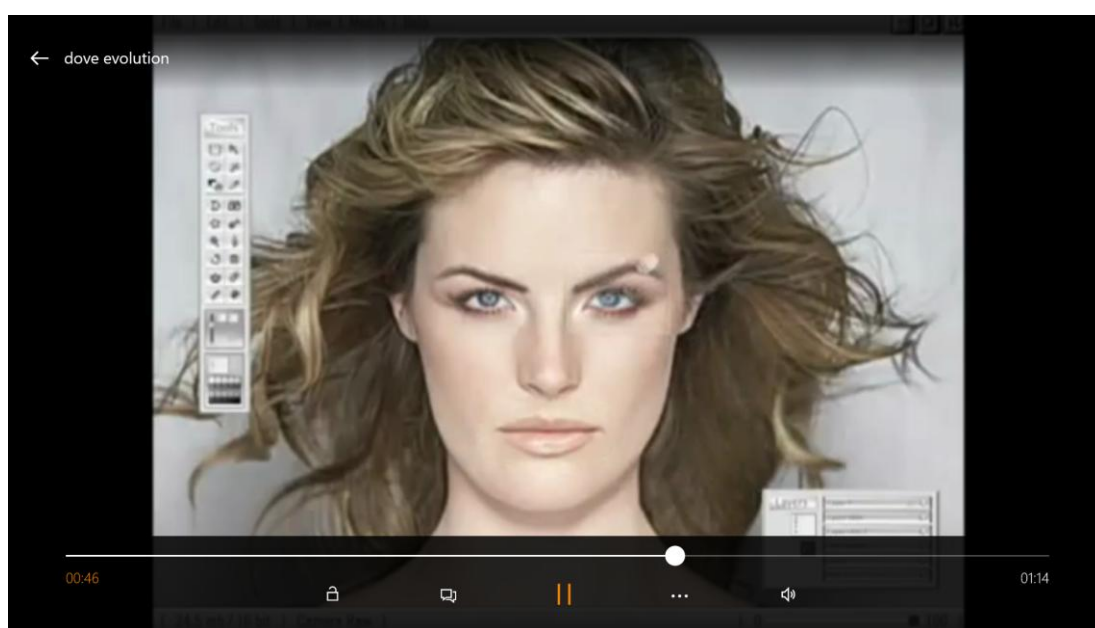
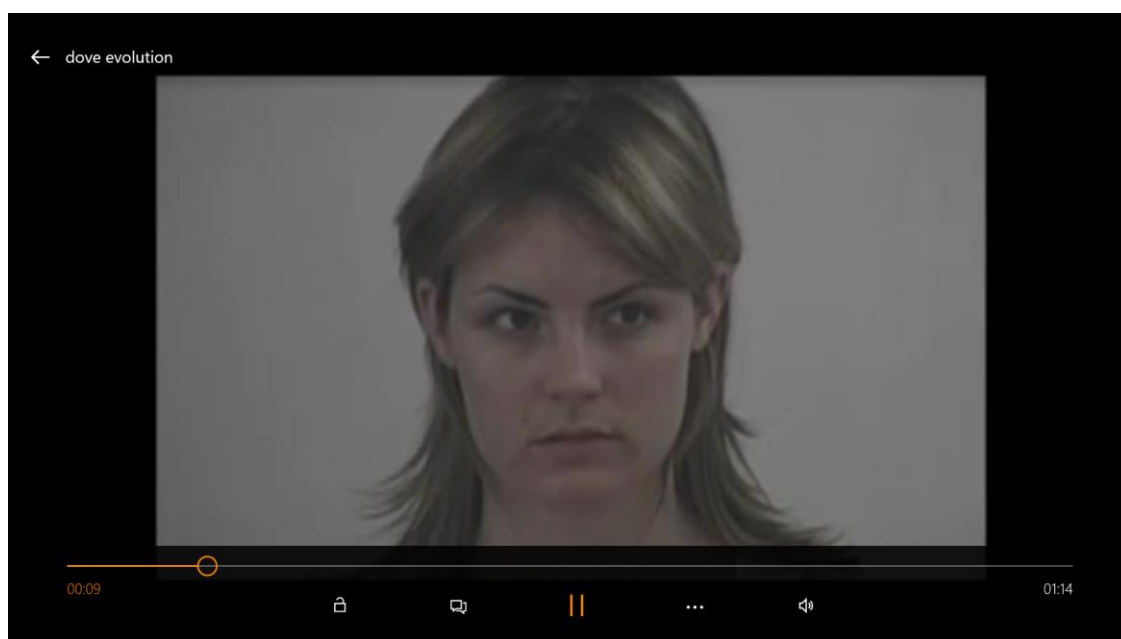
Ann Wigmore

Come comida sana, sé saludable.

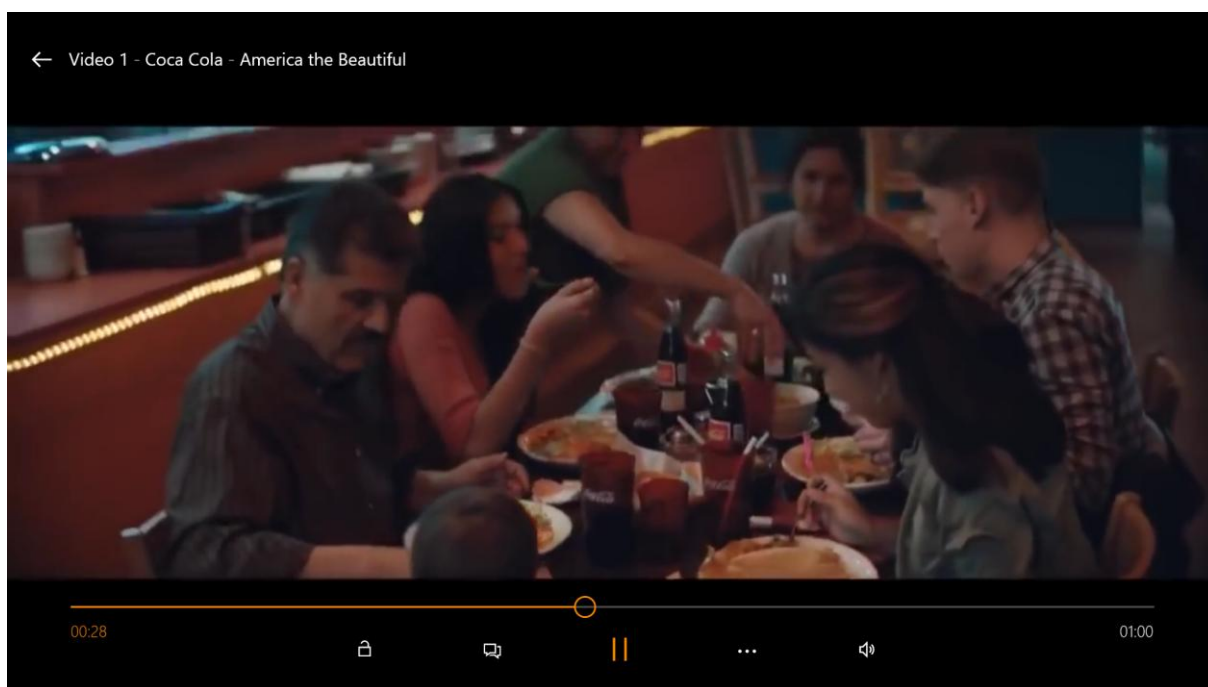
Come comida basura, ponte enfermo.



Anexo 14: Vídeo: Anúncio de *Dove* (acedido de: <https://youtu.be/sRP7xdKSO58>)



Anexo 15: Anúncio de *Coca-Cola* (Acedido de:
<https://www.youtube.com/watch?v=rHpoqckLmUw>)



Anexo 16: Notícia da *CNN* (adaptado) (acedido de:
<https://www.youtube.com/watch?v=15zt3QwpCrQ>)





Anexo 18: AEIL: Encontra o Intruso.

Versión Alumnos:



A) Piensa en el tema común de **tres** de las cuatro palabras abajo y subraya la que **no pertenece** al grupo.

1	cama	nana	almohada	manta
2	plantas	flores	raíces	embarazo
3	esqueleto	explosivos	hijo	accidente
4	nubes	cielo	boda	pájaro

Versión Profesor:



A) Piensa en el tema común de **tres** de las cuatro palabras abajo y subraya la que **no pertenece** al grupo.

1	cama	<u>nana</u>	almohada	manta
2	plantas	flores	raíces	<u>embarazo</u>
3	esqueleto	explosivos	<u>hijo</u>	accidente
4	nubes	cielo	<u>boda</u>	pájaro

Anexo 19: AEIL: Biografía de Frida Kahlo

Versión alumnos:



1907 (2)	Magdalena Carmen Frida Kahlo y Calderón nació el 6 de julio en Coyoacán, México. Fue amamantada por una nana india, pues su madre estaba enferma.	
1925 (5)	El 17 de septiembre sufrió un severo accidente de tranvía que le provocó heridas múltiples: pelvis rota, fracturas en la columna vertebral, etc., lo que hizo dudar a los doctores de que pudiera recuperarse. Frida pasó los siguientes meses en la cama, y comenzó a pintar.	
1926 (5)	Sus médicos descubrieron tres de sus vértebras fuera de lugar y le colocaron un corsé de torso completo. Frida se dio cuenta de que probablemente nunca podría tener hijos y creó un certificado de nacimiento de un hijo imaginario que nació después de su accidente.	
1926 (septiembre) (3)	En septiembre, Frida pintó "Autorretrato con traje de terciopelo", que vino a ser el primero de los muchos autorretratos, como un regalo para su novio Alejandro Gómez Arias, el cual la abandonó sospechando que ella le había sido infiel antes del accidente.	
1929 (3)	Kahlo se casó con Rivera. Diego tenía 42 años, medía 1.86 y pesaba 136 kg. Frida tenía 22 años, 1.60 y sólo 44.5 kgs. Su madre no aprobaba esta unión, diciendo que Diego era viejo, gordo y un comunista. El padre de Frida no puso obstáculos a la boda: comprendió que Diego tenía los medios financieros para cubrir las necesidades médicas de su hija.	
1930 (2)	A principios de este año, Frida sufrió un aborto porque el feto estaba en una posición incorrecta, debido a su pelvis fracturada. En ese momento, Frida supo que su cuerpo no aguantaría un embarazo completo debido a las heridas causadas en el accidente de 1925.	
1934 (5)	Frida regresó al hospital, esta vez para una operación en su pie y le removieron varios dedos. Por tercera vez, se interrumpió otro embarazo. Diego y Frida se separaron luego que él tuvo un romance con la hermana de Frida, Cristina.	
1936 (3)	Frida sufrió una tercera operación en su pie derecho. Las infidelidades de Diego le trajeron grande angustia y ella comenzó a tener relaciones con otros hombres y mujeres.	
1938 (5)	El poeta y surrealista francés Andre Breton y su esposa visitaron México a fin de conocer a Trotsky. Cuando Breton vio el cuadro inacabado de Frida, "Lo que vi en el agua", inmediatamente la calificó de "surrealista" y le mostró su trabajo en París.	
1940 (3)	Frida y Diego volvieron a casar. Cuatro años después. Frida pintó un doble retrato como regalo para él en su quinceavo aniversario de bodas. Las fechas en el título, 1929-1944 representan los años de matrimonio (exceptuando el breve período en el cual estuvieron divorciados, 1939-1940). La pintura expresa el amor de Frida por Rivera, mostrándolos no sólo como una pareja, sino como una sola persona.	
1952 (2)	Frida pintó una serie de naturalezas muertas. Ella dijo que el cuadro "Naturaleza Muerta" era dedicado a Elena Boder, una doctora amiga suya.	
1953 (5)	Le amputaron parte de su pierna derecha, debajo de la rodilla. Asistió postrada en su cama a la inauguración de la primera exposición en su ciudad natal. Un año después, falleció el 13 de julio de una neumonía. La causa es oficialmente "embolia pulmonar". Se sospecha que pudo ser suicidio, pero nunca se pudo confirmar.	

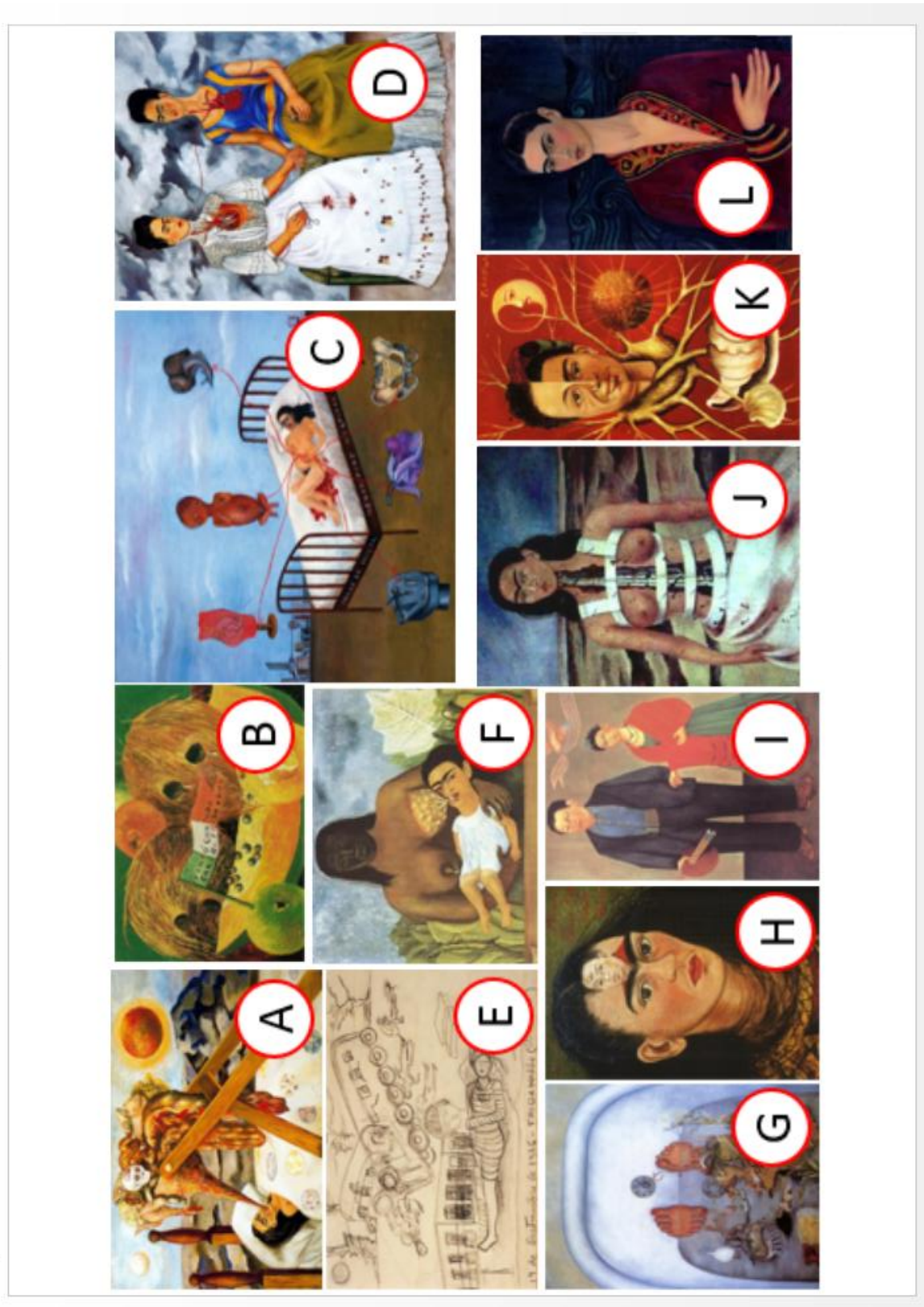
Adaptado de:
<http://www.fridakahlofans.com/chronologyspanish.html> y
<http://studylib.es/doc/6549137/cronolog%C3%ADa-de-frida-kahlo>

Versión Profesor:



1907 (2)	Magdalena Carmen Frida Kahlo y Calderón <u>nació</u> el 6 de julio en Coyoacán, México. <u>Fue</u> amamantada por una nana india, pues su madre estaba enferma.	F
1925 (5)	El 17 de septiembre <u>sufrió</u> un severo accidente de tranvía que le <u>provocó</u> heridas múltiples: pelvis rota, fracturas en la columna vertebral, etc., lo que <u>hizo</u> dudar a los doctores de que pudiera recuperarse. Frida <u>pasó</u> los siguientes meses en la cama, y <u>comenzó</u> a pintar.	E
1926 (5)	Sus médicos <u>descubrieron</u> tres de sus vértebras fuera de lugar y le <u>colocaron</u> un corsé de torso completo. Frida se <u>dio</u> cuenta de que probablemente nunca podría tener hijos y <u>creó</u> un certificado de nacimiento de un hijo imaginario que <u>nació</u> después de su accidente.	J
1926 (septiembre) (3)	En septiembre, Frida <u>pintó</u> "Autorretrato con traje de terciopelo", que <u>vinó</u> a ser el primero de los muchos autorretratos, como un regalo para su novio Alejandro Gómez Arias, el cual la <u>abandonó</u> sospechando que ella le había sido infiel antes del accidente.	L
1929 (3)	Kahlo se <u>casó</u> con Rivera. Diego tenía 42 años, medía 1.86 y pesaba 136 kg. Frida tenía 22 años, 1.60 y sólo 44.5 kgs. Su madre no aprobaba esta unión, diciendo que Diego era viejo, gordo y un comunista. El padre de Frida no <u>puso</u> obstáculos a la boda: <u>comprendió</u> que Diego tenía los medios financieros para cubrir las necesidades médicas de su hija.	I
1930 (2)	A principios de este año, Frida <u>sufrió</u> un aborto porque el feto estaba en una posición incorrecta, debido a su pelvis fracturada. En ese momento, Frida <u>supo</u> que su cuerpo no aguantaría un embarazo completo debido a las heridas causadas en el accidente de 1925.	C
1934 (5)	Frida <u>regresó</u> al hospital, esta vez para una operación en su pie y le <u>removieron</u> varios dedos. Por tercera vez, se <u>interrumpió</u> otro embarazo. Diego y Frida se <u>separaron</u> luego que él <u>tuvo</u> un romance con la hermana de Frida, Cristina.	D
1936 (3)	Frida <u>sufrió</u> una tercera operación en su pie derecho. Las infidelidades de Diego le <u>trajeron</u> grande angustia y ella <u>comenzó</u> a tener relaciones con otros hombres y mujeres.	H
1938 (5)	El poeta y surrealista francés Andre Breton y su esposa <u>visitaron</u> México a fin de conocer a Trotsky. Cuando Breton <u>vió</u> el cuadro inacabado de Frida, "Lo que <u>vi</u> en el agua", inmediatamente la <u>calificó</u> de "surrealista" y le <u>mostró</u> su trabajo en París.	G
1940 (3)	Frida y Diego <u>volvieron</u> a casar. Cuatro años después. Frida <u>pintó</u> un doble retrato como regalo para él en su quinceavo aniversario de bodas. Las fechas en el título, 1929-1944 representan los años de matrimonio (exceptuando el breve período en el cual <u>estuvieron</u> divorciados, 1939-1940). La pintura expresa el amor de Frida por Rivera, mostrándolos no sólo como una pareja, sino como una sola persona.	K
1952 (2)	Frida <u>pintó</u> una serie de naturalezas muertas. Ella <u>dijo</u> que el cuadro "Naturaleza Muerta" era dedicado a Elena Boder, una doctora amiga suya.	B
1953 (5)	Le <u>amputaron</u> parte de su pierna derecha, debajo de la rodilla. <u>Asistió</u> postrada en su cama a la inauguración de la primera exposición en su ciudad natal. Un año después, <u>falleció</u> el 13 de julio de una neumonía. La causa es oficialmente "embolia pulmonar". Se sospecha que <u>pudo</u> ser suicidio, pero nunca se <u>pudo</u> confirmar.	A

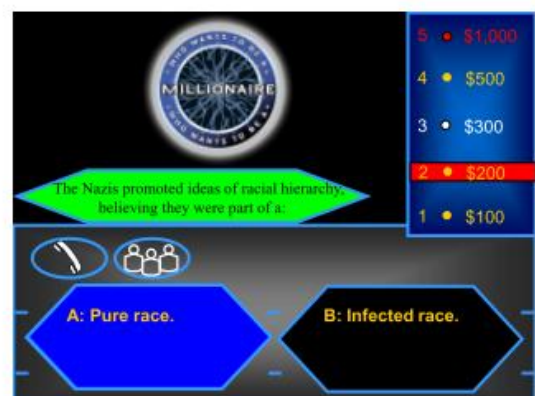
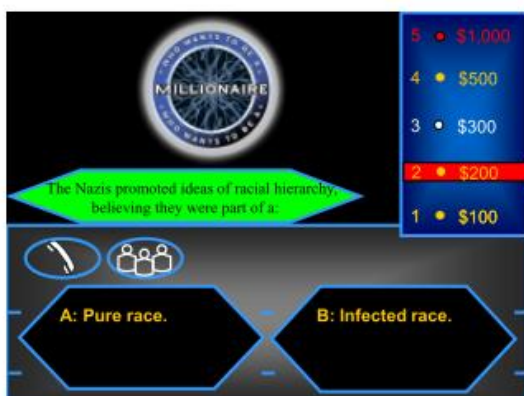
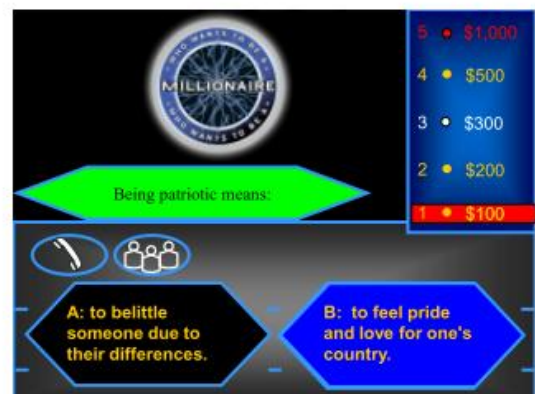
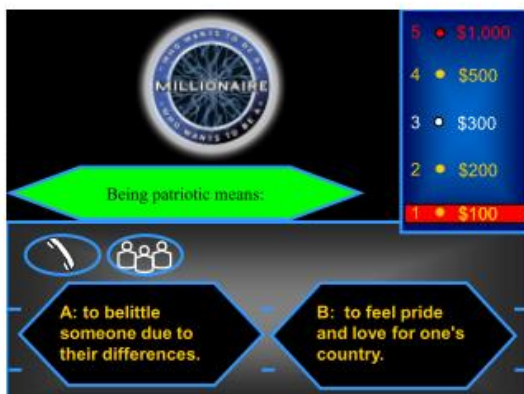
Adaptado de:
<http://www.fridakahlofans.com/chronologyspanish.html> y
<http://studylib.es/doc/6549137/cronolog%C3%ADa-de-frida-kahlo>



El Sueño, 1940



Anexo 22: AEIL: *PowerPoint* Jogo – Quem quer ser milionário?



MILLIONAIRE

5 • \$1,000
4 • \$500
3 • \$300
2 • \$200
1 • \$100

An immigrant is a person who comes:

A: to live permanently in a foreign country, for reasons such as employment or education.
B: to live in a foreign country, due to violence or fear of persecution in their country of origin.

MILLIONAIRE

5 • \$1,000
4 • \$500
3 • \$300
2 • \$200
1 • \$100

An immigrant is a person who comes:

A: to live permanently in a foreign country, for reasons such as employment or education.
B: to live in a foreign country, due to violence or fear of persecution in their country of origin.

MILLIONAIRE

5 • \$1,000
4 • \$500
3 • \$300
2 • \$200
1 • \$100

Going back to their origins, the ancestors of many Americans were:

A: Illegal immigrants.
B: Illegal refugees.

MILLIONAIRE

5 • \$1,000
4 • \$500
3 • \$300
2 • \$200
1 • \$100

Going back to their origins, the ancestors of many Americans were:

A: Illegal immigrants.
B: Illegal refugees.

MILLIONAIRE

5 • \$1,000
4 • \$500
3 • \$300
2 • \$200
1 • \$100

Bigotry means:

A: getting on with well with other nationalities; understanding.
B: disliking other people who have different beliefs or way of life; racism; intolerance.

MILLIONAIRE

5 • \$1,000
4 • \$500
3 • \$300
2 • \$200
1 • \$100

Bigotry means:

A: getting on with well with other nationalities; understanding.
B: disliking other people who have different beliefs or way of life; racism; intolerance.

Anexo 23: *PowerPoint*: Poema de Martin Niemöller e Versões recentes do poema.

"First they came for the Socialists, and I did not speak out —
Because I was not a Socialist.
Then they came for the Trade Unionists, and I did not speak out —
Because I was not a Trade Unionist.
Then they came for the Jews, and I did not speak out —
Because I was not a Jew.
..."

Then they (Trump) came for the Mexicans, and I did not speak out -
Because I was not Mexican.

Then they came for Syrians, and I did not speak out -
Because I was not Syrian.



Martin Niemöller

Anexo 24: Anúncio de *Momondo* (adaptado)

(<https://www.youtube.com/watch?v=HaPaOSUPJN0&t=186s>).

